

APuZ

Aus Politik und Zeitgeschichte

17/2009 · 20. April 2009



Ungleiche Kindheit

Doris Bühler-Niederberger

Ungleiche Kindheiten – alte und neue Disparitäten

Henning van den Brink

Von feinen Unterschieden zu großen Ungleichheiten

Tanja Betz

Kindheitsmuster und Milieus

Ingrid Paus-Hasebrink

Mediensozialisation: Kinder aus sozial benachteiligten Familien

Klaus Peter Strohmeier · Holger Wunderlich · Philipp Lersch

Kindheiten in Stadt(teil) und Familie

Jutta Träger

Familienarmut: Ursachen und Gegenstrategien

Editorial

Kindheitsmuster unterscheiden sich stark voneinander: In Abhängigkeit davon, welcher sozialen Schicht die Eltern angehören, wachsen Kinder in einem bildungsfreundlichen Klima auf oder werden in einem eher bildungsfernen Milieu sozialisiert. Im zweiten Fall haben sie von Beginn an schlechtere Startchancen. Barrieren im deutschen Bildungswesen erschweren es ihnen zusätzlich, den Rückstand aufzuholen. Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftler sprechen daher von „Benachteiligungsstrukturen“.

Kindheit ist auch durch eine sozialräumliche Differenzierung sowie eine mehr oder minder vorhandene Ausstattung mit „kulturellem Kapital“ (Pierre Bourdieu) charakterisiert: Kinder, die in einem Umfeld groß werden, in dem Bildung und Kultur etwas Selbstverständliches darstellen, weisen in der Regel eine höhere Lernbereitschaft auf als Kinder, deren Eltern solche Rahmenbedingungen nicht schaffen können. Je nachdem, in welches soziale Milieu ein Kind hineingeboren wird, genießt es also von Geburt an Privilegien oder erleidet Benachteiligungen: Lebenschancen werden „sozial vererbt“. Die Chancen, zum Abitur oder Hochschulabschluss zu gelangen, hängen heute sogar wieder stärker als in der Vergangenheit von der sozialen Herkunft ab.

In Deutschland wird zu wenig dafür getan, die Benachteiligungen von Kindern auszugleichen, denen keine behütete und geförderte Kindheit zuteil wird. Es gilt, jene Familien zu unterstützen, die nicht in der Lage sind, die gesellschaftliche Norm der „guten Kindheit“ zu erfüllen. Wo weder die finanziellen Mittel noch der kulturelle Unterbau vorhanden sind, reicht der gute Wille, den eigenen Kindern einen guten Platz im Wettbewerb um die besten Chancen zu verschaffen, in der Regel nicht aus.

Katharina Belwe

Doris Bühler-Niederberger

Ungleiche Kindheiten – alte und neue Disparitäten

Als Adliger wurde man geboren. Diese Formulierung ist aufschlussreich, ebenso der Satz eines Adligen: „Das Leben erziehet den Mann, und wenig bedeuten die Worte“.¹ Zum Bürger jedoch wurde man erzogen, der Erziehungsweg ins Bürgerleben war lang, und keineswegs verließ man sich

Doris Bühler-Niederberger
Dr. phil., geb. 1950; Professorin an der Universität Wuppertal, Fachbereich G, Bildungs- und Sozialwissenschaften, Gaußstraße 20, 42097 Wuppertal. buehler@uni-wuppertal.de

dabei auf die unkontrollierbaren Lektionen des Lebens, sondern suchte die Kinder sorgfältig vor diesen zu bewahren.² Diese Erziehung erforderte den Einsatz der Eltern und finanzielle Mittel; Ratschläge neu entstandener Berufsgruppen – Kinderärzte und Pädagogen – galt es zu befolgen, und stets musste der Erfolg geprüft und mussten Mängel im Verhalten des Kindes korrigiert werden.³ Die sorgfältig arrangierte Kinderstube war eine langfristige Investition in eine spätere angesehene Position der Kinder. Eine „Moralische Wochenschrift“ des 18. Jahrhunderts stellte ihren Lesern eine ideale Erziehung am Beispiel einer (erdachten) Familie vor und stellte auch gleich den Ertrag in Aussicht, indem sie die Entwicklung der Kinder wie folgt pries: „Zweene davon sind bereits auf der hohen Schule und bearbeiten sich allda mit unermüdeter Kraft, der seufzenden Kirche, dem hoffenden Vaterlande, und den wünschenden Eltern die Frucht ihres angewandten Fleißes und einer gereiften Klugheit beglückt darzulegen.“⁴

Kindheit als Konstruktion sozialer Ungleichheit

Wenn also von „ungleichen Kindheiten“ gesprochen wird, ist es wichtig, die Disparitäten nicht als bloße Verfallserscheinung heutiger

Zeiten zu sehen. Das Problem ist vertrackter: Kindheit – als eine lange, behütete Phase, möglichst abgeschottet gegen die Forderungen und Gefahren der Welt der Erwachsenen – ist ganz grundsätzlich eine Konstruktion sozialer Ungleichheit. Zur Wirklichkeit wird sie ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts – zunächst nur für die kleine Gruppe der Kinder, deren Eltern sich aufgrund ihrer Bildung oder wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit selbstbewusst zum Bürgertum zählen durften und für die solche Kindheiten zum Mittel der „Vererbung“ ihres Standes und des dazugehörigen Tugendkanons wurden.

Für die kleinen Leute und die Armen dagegen war diese Art der Kindheit zunächst weder erschwinglich, noch erstrebenswert. Aber sie sollte bald auch für sie zur Norm werden – jedenfalls wenn es nach den Experten und besorgten Männern des Staates ging: Diese machten sich im 19. Jahrhundert daran, zu bekämpfen, was sie als Bedrohung der gesellschaftlichen Ordnung wahrnahmen. Das war vor allem der Druck der armen, zum Teil in die Städte und industriellen Zentren zugewanderten, schwer zu kontrollierenden Bevölkerung. Die Erziehung des Nachwuchses schien ihnen dazu das wesentliche Mittel zu sein. Die Vorkämpfer der neuen Kindheit wandten sich auf zwei unterschiedlichen Wegen an die Eltern: Über Ratgeber richteten sie sich an das Bürgertum, bei dem sie auf gleichläufige Interessen setzen konnten und dessen Kinder nicht länger von Dienstboten erzogen werden sollten, sondern von ihren Müttern. Über ein Bündel aus Anreizen und Strafen – sozialfürsorgerische Maßnahmen, Gesetze, Wohnbauprogramme etc. – richteten sie sich an die weniger willigen „kleinen Leute“.⁵ Nicht unwesentlich besiegelte schließlich an der Wende zum 20. Jahrhundert die Schulpflicht den Untergang der alten Kind-

¹ Friedrich Meusel, Friedrich August Ludwig von der Marwitz, Ein märkischer Edelmann im Zeitalter der Befreiungskriege, Bd. 1, Berlin 1908, zit. nach Jürgen Schlumbohm, Kinderstuben. Wie Kinder zu Bauern, Bürgern, Aristokraten wurden, München 1983, S. 196.

² Vgl. Gunilla Budde, Auf dem Weg ins Bürgerleben, Göttingen 1994, S. 11.

³ Vgl. Doris Bühler-Niederberger, Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse, Weinheim-München 2005.

⁴ „Der Einsiedler“, 1. Jg. 5. Stück, Königsberg, 3. Februar 1740, S. 33–40, zit. nach J. Schlumbohm (Anm. 1), S. 321.

⁵ Vgl. Jacques Donzelot, Die Ordnung der Familie, Frankfurt/M. 1980.

heit, in der die Kinder der armen Leute arbeiteten, wenn man sie zur Arbeit brauchen konnte, und daneben ein hohes Maß an Freiheit in Gruppen von Kindern und jungen Leuten genossen. Nur blieb das Anschlussversprechen auch für die neuen Kindheiten in den unteren Schichten bescheiden. Das ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass das Bildungssystem unterschiedliche Schulen für unterschiedliche Bevölkerungsgruppen vorsah und dass selbst auf der Ebene anspruchsvoller Bildung, falls diese erreicht wurde, differenzierte Schultypen die Kinder „kleiner Leute“ von den Bildungsbastionen des gehobenen Bürgertums, dem Abitur und den Universitäten, fernhielten und sie in technische, gewerbliche und kaufmännische Berufe lenkten.¹⁶

Andauernde Ungleichheiten

Die lange, behütete und geförderte Kindheit ist längst zur Norm für alle geworden, aber sie ist voraussetzungsreich, erfordert sie doch neben dem finanziellen Einsatz der Eltern auch deren Bildung, kommunikative Fähigkeiten, kulturelle Güter etc., und so ist sie für „kleine Leute“ eine problematische „Erfindung“. Seit Experten und Moralisten den Anspruch erheben, dass diese Norm für alle gelten solle, werden die Bevölkerungsgruppen daran gemessen, wie sehr sie diesen Anforderungen gerecht werden. Im öffentlichen Diskurs und im Kontakt mit Experten und Institutionen der Bildung wird den Eltern der unteren Schichten vorgeworfen, dass sie der Norm der „guten Kindheit“ nicht entsprechen. Vom 19. Jahrhundert bis auf den heutigen Tag ist dies im Wesentlichen der gleiche Vorwurf; er ist in den öffentlichen Debatten manchmal stärker, manchmal weniger stark präsent.¹⁷ Stets gibt die Kindheit der mittleren und gehobenen Schichten den Eichstock ab für die Messung der Qualität von Kindheit.

Es kann nicht erstaunen, dass eine so anspruchsvolle Konstruktion, deren historische Wurzeln überdies gerade in der elterlichen Absicht liegen, einen begünstigten Status zu vererben, weiterhin durch Ungleichheit gekenn-

¹⁶ Vgl. Mary Jo Maynes, *Schooling in Western Europe*, Albany 1985; Detlef K. Müller, *Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulsystems im 19. Jahrhundert*, Göttingen 1977.

¹⁷ Vgl. Doris Bühler-Niederberger, *Macht der Unschuld. Das Kind als Chiffre*, Wiesbaden 2005.

zeichnet bleibt. Und weiterhin bleibt auch das Anschlussversprechen für die Kinder tieferer sozialer Schichten geringer. Am häufigsten wird zurzeit über ungleiche Bildungschancen diskutiert. Die PISA-Studien haben ins öffentliche Bewusstsein gerufen, dass Bildungschancen in hohem Maße von der sozialen Herkunft der Kinder abhängen.¹⁸ Der Zusammenhang ist aber nur etwa zur Hälfte durch eine tatsächlich geringere Leistung der Kinder qua Herkunft bedingt, ebenso sehr wird er durch Barrieren im Bildungswesen selbst verursacht. Fallen die Chancen, das Gymnasium zu besuchen, für Kindern aus der „oberen Dienstklasse“ um das Sechsfache höher aus als für die Kinder aus Facharbeiterfamilien, so sind sie bei gleichen kognitiven Kompetenzen immer noch dreimal höher.¹⁹ Eine wichtige Rolle spielen hier die Lehrerempfehlungen für die weiterführenden Schulen.

Eine Untersuchung der vierten Klassen in Wiesbaden von Stefan Hradil zeigt, dass Kinder mit der Durchschnittsnote 2,0 aus der niedrigsten Bildungs- und Einkommensgruppe nur mit einer Wahrscheinlichkeit von 76 Prozent eine Gymnasialempfehlung bekommen; stammen sie aus der höchsten Bildungs- und Einkommensgruppe, erhalten sie diese nahezu durchgängig, nämlich zu 97 Prozent. Bei schlechteren Noten hat die soziale Herkunft sogar eine noch größere Bedeutung.¹⁰ Zu vergleichbaren Ergebnissen kamen bereits frühere Studien.¹¹ Schüler aus unteren sozialen Schichten erhalten auch schlechtere Noten für die gleiche Leistung.¹² Zwar sind

¹⁸ Vgl. Jürgen Baumert/Gundel Schümer, *Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb*, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen 2001, S. 323–407; OECD, *PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World*, Vol 1. Analysis, in: www.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf (10. 2. 2009).

¹⁹ Vgl. J. Baumert/G. Schümer (Anm. 8).

¹⁰ Vgl. idw – Informationsdienst Wissenschaft, *Schulübergang: Kinder weniger gebildeter und einkommenschwächerer Eltern werden diskriminiert*, in: <http://idw-online.de/pages/de/news277479>, (10. 2. 2009).

¹¹ Vgl. Wilfried Bos u. a., *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, Münster–New York 2007; Rainer H. Lehmann/Rainer Peek, *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen*, Hamburg 1997.

¹² Vgl. Hartmut Ditton, *Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion der Bildungsungleichheit*,

die eigentlichen institutionellen Barrieren abgeschafft. Anders als noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts – als die „Vorschule“ als dreijährige Vorbereitung mit hohem Schulgeld die Kinder der Bessergestellten direkt zum Gymnasium führte, während die vier Jahre dauernde Volksschule Kinder einfacher Leute mehr schlecht als recht darauf vorbereitete – stehen dieselben Einrichtungen Kindern heute unabhängig von der Herkunft offen. Im Zuge der Bildungsexpansion von 1970 bis 1990 hat sich die Beteiligungsquote von Kindern aus sozial unteren Schichten an Gymnasien rund verzehnfacht. Aber auch die Kinder aus sozial höheren Schichten besuchen nun häufiger Gymnasium und Universität: Der Abstand hat sich nicht verringert.¹³

Was sich zum Teil geändert hat, ist die Zusammensetzung der Gruppe der Kinder, die im Bildungssystem unterprivilegiert ist. In den 1960er Jahren war die „katholische Arbeitertochter vom Lande“¹⁴ die Chiffre, die Benachteiligungen griffig zusammenfasste; nun repräsentiert der „Migrantensohn“ die Bildungsbenachteiligung.¹⁵ Letzteres heißt aber vor allem, dass es nicht gelungen ist, die Unterschiede zwischen den Schichten abzubauen. Während Mädchen im Bildungswesen aufgeholt und die Jungen sogar überrundet haben, konfessionelle Zugehörigkeit für den Bildungserfolg keine Rolle mehr spielt und die ländliche Herkunft aufgrund des regionalen Ausbaus von weiterführenden Schulen kaum noch benachteiligend wirkt, bestehen die Unterschiede nach sozialer Schicht fort. Eine genauere Betrachtung der Variable „Migration“ respektive „Migrationshintergrund“ zeigt, dass sich dahinter zu einem guten Teil die soziale Schicht verbirgt. Rainer Geissler und Sonja Weber-Menges schließen auf der Basis von PISA-Daten, dass die Hälfte bis

zwei Drittel der Leistungsdifferenz und des Unterschieds hinsichtlich des Besuchs höherer Schultypen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund durch die soziale Schicht erklärt wird. Für Kinder mit Migrationshintergrund scheint die Latte für den Übertritt ins Gymnasium allerdings noch einmal höher gelegt zu sein: Bei gleicher Lesekompetenz und gleicher sozialer Herkunft erhalten sie weniger Übertrittsempfehlungen für die Realschule und das Gymnasium – und auch wenn diese Diskriminierung nun geringer ausfällt als die nach der sozialen Schicht, so ist es doch noch eine zusätzliche. Dennoch gibt es Migrantengruppen, die besser abschneiden als deutsche Kinder, so die Einwanderer aus Vietnam und der Ukraine.¹⁶ Und auch für Kinder mit Migrationshintergrund gilt, dass sie häufiger an höherer Bildung teilhaben als früher.

Aber Bildung ist nicht die einzige Ressource, die während der Kindheit ungleich verteilt wird. Gesundheit ist eine andere, die für die spätere Teilhabe an der Gesellschaft und für das eigene Wohlbefinden erheblich ist. Der Zusammenhang zwischen Gesundheit und sozialer Herkunft ist etwa in einer Studie Bielefelder und Frankfurter Forscher (einbezogen wurden Kinder zwischen 11 und 15 Jahren) erforscht worden.¹⁷ Zu nennen ist auch der vom Robert Koch-Institut durchgeführte Kinder- und Jugendgesundheitsurvey, der Kinder im Alter von 0 bis 17 Jahren erfasste (körperliche Untersuchung, Befragung der Eltern und Befragung der Kinder ab 11 Jahren).¹⁸ Hinsichtlich des Gesundheitsverhaltens, gesundheitlicher und psychosomatischer Beschwerden, psychischer Auffälligkeiten sowie Fehlernährung und Übergewicht sind die Befunde beider Studien für die Angehörigen der unteren sozialen Schichten negativer.

in: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg*, Wiesbaden 2004, S. 251–279.

¹³ Vgl. Rainer Geissler, *Bildungschancen und soziale Herkunft* in: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 4 (2006) 1, S. 34–49.

¹⁴ Hansgert Peisert, *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*, München 1967.

¹⁵ Vgl. Rainer Geissler, *Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen*, in: Peter A. Berger/ Heike Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten*, Weinheim–München 2005, S. 71–102.

¹⁶ Vgl. Rainer Geissler/Sonja Weber-Menges, *Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, (2008) 49, S. 14–22.

¹⁷ Vgl. Matthias Richter/Klaus Hurrelmann/Andreas Klocke/Wolfgang Melzer/Ulrike Ravens-Sieberer (Hrsg.), *Gesundheit, Ungleichheit und jugendliche Lebenswelten*. München–Weinheim 2008.

¹⁸ Bärbel-Maria Kurth/Heike Hölling/Robert Schlack, *Wie geht es unseren Kindern? Ergebnisse aus dem bundesweit repräsentativen Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KIGGS)*, in: Hans Bertram (Hrsg.), *Mittelmaß für Kinder*, München 2008, S. 104–126.

Gute Kindheiten – schlechte Kindheiten

Ganz ohne Zweifel bietet das Aufwachsen in einfacheren sozialen Verhältnissen weniger Chancen für die spätere Teilhabe an der Gesellschaft. Durch die Zunahme der Kinderarmut gewinnt das Problem an Brisanz. Seit 2000 steigen die Armutszahlen deutlich an. Armut betrifft vermehrt Kinder von Einwanderern mit erst kurzer Aufenthaltsdauer; doch hält die Armutssituation in dieser Gruppe in der Regel nicht lange an. Vor allem aber betrifft sie Kinder von Alleinerziehenden: Während vier von zehn Kindern dieser Gruppe in Armut leben, sind es bei Kindern in Haushalten mit beiden Elternteilen nur vier von einhundert; Kinder von Alleinerziehenden verweilen auch häufig längerfristig in Armut.¹⁹

Aber sind Kindheiten in mittleren und höheren sozialen Schichten – abgesehen von den besseren Zukunftschancen, die sich hier bieten – auch „bessere“, also glücklichere Kindheiten? Wir können es als gut gesichertes Ergebnis betrachten, dass Eltern-Kind-Interaktionen je nach sozialer Schicht anders verlaufen. Betty Hart und Todd R. Risley haben in einer aufwändigen Studie Gespräche von Eltern mit ihren Kinder aufgezeichnet und ausgewertet. Von der Geburt an, bis die Kinder zweieinhalb Jahre alt waren, zeichneten sie jeden Monat eine Stunde Gespräch auf. Die 42 untersuchten Familien teilten sie in drei Kategorien: (a) Familien, in denen beide Elternteile qualifizierten Berufen nachgingen, (b) Arbeiterhaushalte und (c) Familien, die von der Wohlfahrt lebten. Die Eltern in der gehobenen Schicht sprachen fast viermal mehr zu bzw. mit ihren Kindern als die Eltern in den Familien, die von der Wohlfahrt lebten. Anders als bei den Eltern in prekären Verhältnissen erschöpften sich ihre Botschaften auch nicht in Anweisung und Tadel, sondern beinhalteten auch Lob und forderten die Kinder zur Äußerung ihrer Meinungen auf.²⁰ Die Kompetenzunterschiede im verbalen Verhalten, die bei den Kindern in der Folge festgestellt werden konnten,

¹⁹ Vgl. Miles Corak/Michael Fertig/Marcus Tamm, A Portrait of Child Poverty in Germany. Innocenti Working Paper 2005–03, Florenz 2005; Michael Fertig/Marcus Tamm, Die Verweildauer von Kindern in prekären Lebenslagen, in: Hans Bertram (Hrsg.), Mittelmaß für Kinder, München 2008, S. 152–166.

²⁰ Vgl. Betty Hart/Todd R. Risley, Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children, Baltimore 1995.

waren enorm. Vergleichbar zeigt eine Untersuchung von Anette Lareau, wie Mütter etwas älterer Kinder je nach sozialer Herkunft in unterschiedlichem Maße das persönliche Ausdrucksvermögen und selbstbewusste Auftreten ihrer Kinder unterstützen.²¹ Es handelt sich hier zwar um die Ergebnisse amerikanischer Untersuchungen. Für Deutschland verfügen wir aber über Datenquellen, welche die Situation aus Kindersicht erhellen: In der World Vision-Studie, einer repräsentativen Studie an 8- bis 11-Jährigen, urteilen Kinder aus höheren sozialen Schichten günstiger als die Kinder aus tieferen Schichten über die ihnen von den Eltern zugestandenen Freiheiten, über die Berücksichtigung ihrer Meinung durch die Eltern, und sie geben seltener an, geohrfeigt oder geprügelt zu werden.²² Ebenfalls aus Kindersicht erfassten Jürgen Zinnecker, Werner Georg und Christine Strozda die Beziehungsqualitäten zwischen Kindern und ihren Eltern. Unter den vier Mustern von Beziehungsqualitäten, die sie unterscheiden können, stechen zwei als konträr hervor, ein aus Kindersicht anerkennendes, unterstützendes Verhalten der Eltern, zu dem auch viele gemeinsame kulturelle Aktivitäten gehören, und ein konfliktgeladenes, wenig einfühlsames und interessiertes Verhalten der Eltern.²³ Die Muster sind schichtabhängig, in der erwarteten Art. In die gleiche Richtung weist eine Untersuchung von Peter Büchner und Burkhard Fuhs.²⁴

Diese schichtspezifischen Unterschiede in der Beziehung zwischen Eltern und Kindern können als plausible Erklärungen für unterschiedliche Kompetenzen, welche die Kinder erwerben, angeführt werden. Die so gemessenen Eigenarten der Eltern-Kind-Beziehung erfassen aber mehr und vielleicht Wichtigeres als eine unterschiedliche Ausstattung für den zukünftigen Erfolg: den Respekt vor der Persönlichkeit des Kindes und das elterliche Interesse daran und damit sicher eine zentrale Dimension der Qualität von Kindheit. Es ist jedoch

²¹ Vgl. Anette Lareau, *Unequal childhoods. Class, Race, and Family Life*, Berkeley–Los Angeles 2003. Eine ähnliche Erforschung unterschiedlichen Elternverhaltens war bereits in den 1970er und 1980er Jahren als „sozialstrukturelle Sozialisationsforschung“ verbreitet, die aktuelle Forschung zum Thema hat allerdings den Vorzug, dass sie sich stärker den unmittelbaren Eltern-Kind-Interaktionen zuwendet und dass sie neu auch die Kindersicht berücksichtigt.

²² Vgl. Klaus Hurrelmann/Sabine Andresen, *Kinder in Deutschland. 1. World Vision Studie*, Berlin 2007.

²³ Vgl. Jürgen Zinnecker/Werner Georg/Christine Strozda, *Beziehungen zwischen Eltern und Kindern aus Kindersicht*, in: Jürgen Zinnecker/Rainer K. Silbereisen (Hrsg.), *Kindheit in Deutschland*, Weinheim–München 1996, S. 213–228.

²⁴ Vgl. Peter Büchner/Burkhard Fuhs, *Der Lebensort Familie. Alltagsprobleme und Beziehungsmuster*, in: Peter Büchner/Burkhard Fuhs/Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.), *Vom Teddybär zum ersten Kuss. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland*, Opladen 1996, S. 201–224.

davor zu warnen, Kindheiten unterer Schichten generell zu stigmatisieren. So sind die beschriebenen Unterschiede solche in der Häufigkeit oder Stärke eines Verhaltens, nicht solche seines prinzipiellen Vorhandenseins oder seiner Absenz. Dies lässt sich an zwei Variablen verdeutlichen, die die Schichten besonders klar unterscheiden: Auch in der untersten Schicht beziehen über 60 Prozent der Kinder *keine* Ohrfeigen oder gar Prügel, während immerhin zehn Prozent der Kinder aus der höchsten Schicht solche beziehen, und auch in der untersten Schicht ist mehr als ein Drittel der Kinder der Ansicht, dass ihre Mütter eher viel Wert auf ihr Meinungen legen würden, während auch in der obersten Schicht ein Drittel der Kinder *nicht* dieser Meinung ist.¹²⁵ Eine Studie von Ariadne Sondermann, die arbeitslose Eltern befragt, zeigt, dass der Wunsch der Eltern, die intergenerationale Weitergabe des eigenen Schicksals zu verhindern, diese zu einem hohen Einsatz für ihre Kinder bewegt, der aber mit der eigenen Arbeitssituation eher kollidiert.¹²⁶

Ergebnisse zu schichtspezifischen Eltern-Kind-Interaktionen müssen differenziert und sorgfältig dargestellt und rezipiert werden, da die ungleichen Bildungschancen – wie bereits gezeigt – zu einem erheblichen Teil auf Stereotypen und in ihrer Verallgemeinerung falschen Annahmen von Lehrkräften hinsichtlich unterschiedlicher Erziehungsqualität und deren Folgen beruhen, die auf keinen Fall bestärkt werden dürfen.

Wichtig ist es auch, auf die Kehrseiten der verschiedenen Eltern-Kind-Verhältnisse aufmerksam zu machen. Lareau bezeichnet den von ihr in der oberen Mittelschicht gefundenen Umgang von Eltern und Kindern als „concerted cultivation“: als gezielte Bearbeitung der Kinder.¹²⁷ Diese erfordert nicht nur einen Einsatz, für den nur ein kleinerer Teil von Eltern die Voraussetzungen besitzt, sie besetzt auch das Kind umfassend, seine Zeit, seine Handlungen, seine Psyche. Wie weit dies gehen kann, zeigen Untersuchungen von Carol Vincent und Stephen J. Ball sowie von Victoria Caputo, die auf die zusätzlichen Bildungsanstrengungen aufmerksam machen, die Mittelschichteltern für ihre Kinder unternehmen, womit sie diesen aber auch viel abverlangen.¹²⁸ Klar erkennbar wurden in den Begrün-

dungen der Eltern das Kalkül, bessere Startbedingungen für die spätere Bewährung im Konkurrenzkampf schaffen zu wollen. Die Studie „Eltern unter Druck“ weist auf vergleichbare Erscheinungen in Deutschland: Bildungsanstrengungen und Betreuungsinvestitionen werden so hoch wie möglich getrieben.¹²⁹ In den vordergründig optimal vorbereitenden Kindheiten findet allerdings manches wenig Raum, was für die (gemessen am Erwerb von akzeptiertem Bildungskapital unterprivilegierter) Kindheiten eines „natural growth“-Modells noch gilt.¹³⁰ In dieser unterschichttypischen Erziehungsvorstellung, die besagt, dass Kinder so oder so groß werden, wenn sie nur versorgt und einigermaßen diszipliniert werden, ist zum Beispiel die Hilfe der Kinder im Haushalt oder bei der Geschwisterbetreuung wichtiger.¹³¹ Demgegenüber werden die intensiv geförderten Kinder sehr einseitig zu Empfängern von Leistungen innerhalb der Familie, vor allem von Seiten ihrer Mütter – Sharon Hays prägte für diese Mutterschaft, die vor allem von besser gebildeten Frauen als Norm akzeptiert wird, den Begriff „intensive mothering“.¹³² Für die intensiv geförderten Kinder wird zudem der autonome Raum kleiner: das unkontrollierte Leben und Lernen jenseits elterlichen Einflusses. So geben etwa in einer Untersuchung in NRW nur 20 Prozent der Kinder aus mittleren Schichten an, dass sie häufig auf dem Spielplatz spielen, in den unteren Schichten sind es noch 50 Prozent.¹³³

Fazit

„Kindheit“ – im Sinne einer Ausgestaltung dieser Lebensphase, die den (historisch variierenden) Normen entspricht – ist eine anspruchsvolle Konstruktion, die ganz grund-

nadian Private School Setting, in: *Childhood*, 14 (2007) 2, S. 173–192.

¹²⁹ Vgl. Tanja Merkle/Carsten Wippermann/Christine Henry-Huthmacher/Michael Borchard, *Eltern unter Druck: Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten*, Stuttgart 2008.

¹³⁰ Vgl. A. Lareau (Anm. 21).

¹³¹ Vgl. Helga Zeiher, *Hausarbeit: Zur Integration der Kinder in die häusliche Arbeitsteilung*, in: Heinz Hengst/Helga Zeiher (Hrsg.), *Die Arbeit der Kinder*, München 2005, S. 45–70.

¹³² Vgl. Sharon Hays, *The Cultural Contradictions of Motherhood*, New Haven 1996.

¹³³ Vgl. Jürgen Zinnecker/Imbke Behnken/Sabine Maschke/Ludwig Stecher, *Null Zoff & Voll Busy*, Op-laden 2002.

¹²⁵ Vgl. K. Hurrelmann/S. Andresen (Anm. 22).

¹²⁶ Vgl. Ariadne Sondermann, *Familie als Ort der Vernachlässigung elterlicher Pflichten? Arbeitslose und die Sorge um die Zukunft ihrer Kinder*, in: Doris Bühler-Niederberger/Andreas Lange/Johanna Mierendorff (Hrsg.), *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe*, Wiesbaden (i. E.).

¹²⁷ Vgl. A. Lareau (Anm. 21).

¹²⁸ Vgl. Carol Vincent/Stephen J. Ball, 'Making Up' the Middle Class Child: Families, Activities and Class Dispositions, in: *Sociology*, 41 (2007) 4, S. 1061–1077; Victoria Caputo, *She's From a 'Good Family': Performing Childhood and Motherhood in a Ca-*

sätzlich mit Ungleichheit verbunden ist. Seit die behütete, geförderte und lange Kindheit im 18./19. Jahrhundert Wirklichkeit geworden ist, wird von Seiten der Eltern bei ihrer sorgfältigen Ausgestaltung das Ziel mitbedacht, den eigenen Kindern einen Vorteil im späteren Leben zu verschaffen. Diesen Anforderungen kann jedoch nur ein Teil der Eltern gerecht werden. Sollten die real gelebten Kindheiten weniger ungleich sein, so muss an drei Punkten angesetzt werden:

Erstens: Es gilt, die Startbedingungen der Kinder der unteren Schichten zu verbessern: Die allerersten Lebensjahre werden in besonderem Maße durch ungleiche private Verhältnisse geprägt. Vom Ausbau der Früherziehung darf man sich hier nicht alles versprechen, nutzen doch gerade Eltern der unteren Schichten die Einrichtungen der Früherziehung seltener.¹³⁴ Was in den privaten Räumen in den frühen Jahren angeboten wird, bedarf dringend der Erforschung; die Forschung interessiert sich bisher weit mehr für die Schüler oder findet hier leichteren Zugang.

Zweitens: Für die mittlere Kindheit gilt es, die Chancengerechtigkeit durch Abbau institutioneller Barrieren zu erhöhen; das aktuelle Ausmaß mangelnder Leistungsgerechtigkeit ist nicht hinzunehmen in einer Gesellschaft, in der Staterwerb in erster Linie über Bildung und damit Leistung legitimiert wird.

Drittens: Da Kinder die kulturellen Erben ihrer Eltern bleiben, werden die Eltern mittlerer und höherer Schichten ihre Anstrengungen – gerade auch als Reaktion auf ausgleichende Bemühungen – weiter verstärken. Es gilt also auch darauf hinzuwirken, dass Kindheit als eigenständige Lebensphase an Gewicht gewinnt, als eine Lebensphase, die autonome Räume jenseits von elterlichen Kultivierungsanstrengungen zulässt, die gegenseitige Übernahme von Verantwortung in Familien ermöglicht und das Selbstbewusstsein stärkt, das darin wurzelt. Damit dies erreicht werden kann, sind wahrscheinlich einmal mehr die Mütter gefragt. Auf der Suche nach Modellen, die ihnen weniger quer zu eigenen Lebenswünschen stehen als das „intensive mothering“, könnten sie zu Familienentwürfen finden, die zugleich in der Lage sind, eine entsprechende Emanzipation des Kindes zu befördern.

¹³⁴ Vgl. Christian Alt/Karen Blanke/Magdalena Joos, Wege aus der Betreuungskrise? Institutionelle und familiäre Betreuungsarrangements von 5- bis 6-jährigen Kindern, in: Christian Alt (Hrsg.), Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen, Bd. 2, Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen, Wiesbaden 2005, S. 123–156.

Henning van den Brink

Von feinen Unterschieden zu großen Ungleichheiten

Kultur ist ein schillernder Begriff. Damit wird etwas assoziiert, was den zivilisatorischen Fortschritt widerspiegelt und eine vereinigende Funktion übernimmt. Kultur ist konkret, ist an Kleidungs-, Sprach- und Lebensstilen sichtbar und erlebbar – und hat doch häufig symbolischen Charakter. Kultur ist für uns selbstverständlich, so selbstverständlich, „dass ihr Vollzug vielfach unter die Wahrnehmungsschwelle gesunken ist“, wie es der Systemtheoretiker Rudolf Stichweh formuliert.¹ Diese Selbstverständlichkeit, diese „auffällige Unauffälligkeit der Ubiquität kultureller Akzente in allen menschlichen Lebensbereichen“,² ist vielleicht auch der Grund dafür, dass wir mit kultureller Differenz nur schwer umgehen können und häufig hilflos vor deren scheinbarer Unüberwindbarkeit stehen.³

Henning van den Brink

geb. 1975; Doktorand in der Forschungsgruppe „Sozialkapital“ am Institut für Soziologie der Universität Duisburg-Essen, Forsthausweg 2, 47048 Duisburg. h.vandenbrink@web.de

Die Verinnerlichung von Kultur (Enkulturation) verläuft größtenteils unbewusst. Sie ist dennoch alles andere als ein Zufallsprodukt, sondern hängt in starkem Maße vom sozialen Milieu ab, in dem man als Kind aufwächst, und verläuft damit entlang von

¹ Rudolf Stichweh, Kultur, Wissen und die Theorien soziokultureller Evolution, in: Soziale Welt, 50 (1999) 4, S. 459–472, hier S. 462.

² Hans-Georg Soeffner, Kulturmythos und kulturelle Realität, in: ders. (Hrsg.), Kultur und Alltag, Göttingen 1988, S. 3–20, hier S. 4.

³ Vgl. Jochen Dreher/Peter Stegmaier (Hrsg.), Zur Unüberwindbarkeit kultureller Differenz. Grundlagentheoretische Reflexionen, Bielefeld 2007.

Milieugrenzen. Es war der französische Gesellschaftsanalytiker Pierre Bourdieu, der in Kultur sogar den entscheidenden Herrschaftsmechanismus für die heutige Gesellschaft gesehen hat.¹⁴ Über wie viel ökonomisches Kapital, das Karl Marx noch so vehement in den Vordergrund bei der Beschreibung gesellschaftlicher Ungleichheit stellte, jemand verfügt, hängt stark vom kulturellen Kapital ab, das sich zur Akkumulation von ökonomischem Kapital einsetzen lässt. „Die feinen Unterschiede“ in der herkunftsspezifischen Ausstattung mit eben jenem kulturellen Kapital entscheiden maßgeblich über den Zugang zu höheren beruflichen und gesellschaftlichen Positionen.¹⁵

Die kulturelle Dimension von sozialer Ungleichheit

Schon als im Mittelalter – so rekonstruierte es der deutsche Soziohistoriker Norbert Elias in seinen Studien zur Entwicklung der Zivilisation – zunehmend Beruf und Geld zur primären Quelle von Macht und Prestige wurden und zu einer gesellschaftlichen Entwertung der höfischen Abstammung führten, erhob der Hofadel aus Angst, von dem aufrückenden Bürgertum aus seinen Machtpositionen verdrängt zu werden, den „guten Geschmack“ zum Prestigewert, um sich vom „Vulgären“ abzugrenzen.¹⁶ Der Distinktionsgewinn lag darin, dass es dem Adel gelang, die anstehenden Machtkämpfe als Kulturkämpfe auszufeuchten und dabei seinen Geschmack und seinen Lebensstil als erstrebenswert und vorherrschend zu etablieren. Doch schon bald wurden die höfischen Verhaltensweisen und ästhetischen Anschauungen in den bürgerlichen Schichten adaptiert und übernommen, und die letzten Kultur- und damit Machtunterschiede zwischen Adel und Bürgertum schmolzen dahin. Die Vorherrschaft einer bestimmten Kultur bedeutet immer die Vorherrschaft eines bestimmten Kollektivs, das diese Kultur repräsentiert – und reproduziert.

¹⁴ Vgl. Pierre Bourdieu, *Die verborgenen Mechanismen der Macht*, Hamburg 1992.

¹⁵ Vgl. ders., *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt/M. 1979.

¹⁶ Norbert Elias, *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*, Bern u. a. 1969².

Kultur als Distinktionsmittel, um in der Abgrenzung zu anderen eine gemeinschafts- und sinnstiftende Identität ausbilden zu können, wird heute vor allem unter ethnisch-religiösen Vorzeichen debattiert.¹⁷ In den Terroranschlägen vom 11. September 2001 sehen viele die Kulmination des von Samuel Huntington prophezeiten „Kampf(es) der Kulturen“¹⁸ zwischen den großen Weltreligionen, vor allem dem Christentum und dem Islam. Und auch über die kulturellen Differenzen zwischen den Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft und ethnischer Minderheiten wird hierzulande in Debatten um Integrationspolitik und Parallelwelten viel gesprochen.

Die nach wie vor starke Prägekraft von Kultur für die individuelle Lebensgestaltung und -planung im Kontext von Bildungschancen und Bildungsgerechtigkeit wird dagegen vergleichsweise selten thematisiert. Dass die Enkulturation eines Kindes einen größeren Einfluss auf seinen Bildungserfolg und die daraus abgeleitete Stellung im Beruf und in der Gesellschaft haben könnte als seine Intelligenz und die materielle Situation im Elternhaus, scheinen in der aktuellen Bildungsdebatte nur wenige in Erwägung zu ziehen. Die Ausdifferenzierung und Vielfalt der heutigen Subkulturen und Milieus mit all ihren Stilblüten kann auch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die meisten von ihnen eine nach wie vor starke herkunftsspezifische Prägung aufweisen und schichtspezifische Einstellungs- und Deutungsmuster konservieren. Die Individualisierung und Pluralisierung haben ihnen nur andere und mehrere Gesichter verliehen. Die Dreiteilung in Unter-, Mittel- und Oberschichten ist einer neuen Unübersichtlichkeit gewichen, in der die schichtspezifischen Benachteiligungen und Privilegien zwar fortbestehen, aber nicht mehr als „Klassenschicksal“, sondern als individuelles Schicksal betrachtet werden: Das Scheitern bzw. die Realisierung von sozialen Aufstiegsambitionen wird persönlichem Versagen bzw. Erfolg zugerechnet.¹⁹ Eine solche Perspektive blen-

¹⁷ Vgl. Henning van den Brink/Lutz C. Popp, *Ethnisch-kulturelle Konflikte. Randerscheinung oder Kernproblem der modernen Stadtgesellschaft?*, Saarbrücken 2008.

¹⁸ Samuel P. Huntington, *The Clash Of Civilizations?*, in: *Foreign Affairs*, 72 (1993) 3, S. 22–49.

¹⁹ Vgl. Peter A. Berger, *Individualisierung: Statusunsicherheit und Erfahrungsvielfalt*, Opladen 1996, S. 245; Olaf Grob-Samberg/Matthias Grundmann, So-

det nicht nur den sozialen Kontext aus, sondern auch, dass die unterschiedliche Ausstattung mit kulturellem Startkapital aus dem Elternhaus den individuellen Wettkampf um Bildungsabschlüsse und Arbeitsplätze schon im Vor- und Grundschulalter massiv verzerrt.

Ich möchte daher das Stichwort der „Kulturalisierung der sozialen Ungleichheit“¹⁰ aufgreifen und darstellen, inwieweit Kinder heutzutage davon besonders betroffen sind und warum Investitionen und Interventionen im Bildungssystem genau hier ansetzen müssen, wenn die viel beschworene Bildungsgerechtigkeit hergestellt werden soll. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen und den sich daraus ergebenden neuen An- und Herausforderungen für den Einzelnen werde ich versuchen, die kulturelle Dimension sozialer Ungleichheit herauszuarbeiten. Anhand eines Praxisbeispiels soll zum Schluss noch ein möglicher Weg zur Bekämpfung kulturell vermittelter Ausgrenzungsprozesse aufgezeigt werden.

Gesellschaftliche Veränderungen und ihre Folgen

Im Laufe des 20. Jahrhunderts haben sich Gesellschaft, Arbeit und Bildung im gegenseitigen Wechselspiel grundlegend geändert – mit weitreichenden Konsequenzen für die Menschen. Aus der Industriegesellschaft formte sich durch den technologischen Fortschritt die Dienstleistungsgesellschaft. Der Fordismus mit seinen zerstückelt-isolierten manuellen Routinarbeiten am Fließband wurde im Zuge dieses Wandels vom Postfordismus abgelöst. Nicht nur, dass durch den Aufschaukelungsprozess von Technisierung und Tertiärisierung immer mehr Arbeitsplätze im industriellen Sektor wegfielen und durch eine steigende Standardisierung bei der Produktherstellung und -verarbeitung ins Ausland verlagert wurden, auch die Arbeitsprozesse und die Arbeitsorganisation veränderten sich massiv. Projektbezogene Teamarbeit, flache Hierarchien, High Potential-Pools – sind ei-

ziale Ungleichheit im Kindes- und Jugendalter, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, (2006) 26, S. 11–18, hier S. 15.

¹⁰ Peter Büchner, *Kindheit und Familie*, in: Heinz-Hermann Krüger/Cathleen Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, Opladen 2002, S. 475–496, hier S. 491.

nige Schlagworte der post-bürokratischen Organisation von Arbeit und Ausdruck der Flexibilisierung von Betriebs- und Beschäftigungsformen. Entsprechend vollzog sich auch ein Wandel des Anforderungsprofils von Beschäftigten. Heute wird mehr denn je neben einer hohen fachlichen Qualifikation auch ein hohes Maß an Schlüsselqualifikationen verlangt. In Stellenzeigen ist immer häufiger von Selbstständigkeit, Eigeninitiative, Organisationsstalent, Team-, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit, Belastbarkeit, Durchsetzungs- und Durchhaltevermögen, Überzeugungskraft und Kreativität die Rede. Hinzu kommt, dass infolge der Ausdifferenzierung und Spezialisierung von Berufen zwar eine starke Abgrenzung von Kompetenzen zu beobachten ist, aber gleichzeitig ein zunehmender Bedarf an Überlappung von Kompetenzen besteht, um betriebsinterne Anpassungskapazitäten zu erhöhen.

Ein weiteres Kennzeichen der postfordistischen Entwicklung ist die Aufweichung der im Fordismus dank gewerkschaftlichen Engagements vorherrschenden Trennung von Berufs- und Privatleben. Der „verberuflichte Massenarbeitnehmer“ wandelt sich im Zuge der veränderten Arbeitsprozesse und Organisationsformen in der Wirtschaft zum „verbetrieblichten Arbeitskraftunternehmer“, der seine vorhandenen Leistungspotentiale flexibel den Markterfordernissen anpassen muss.¹¹ Diese Verbetrieblichung der alltäglichen Lebensführung und Betriebsförmigkeit der Alltagsorganisation zieht eine Entgrenzung des Berufslebens nach sich, was wiederum auf die private Lebensführung durchschlägt. Und mit der Entgrenzung von Berufs- und Privatleben vollzieht sich dann schließlich auch eine Entgrenzung des Lernens.¹²

Die bildungspolitischen Bemühungen um die Etablierung von Bildungsmindeststandards der Bevölkerung mündeten nach der Bildungsexpansion in den 1960er und 1970er

¹¹ Günter G. Voß/Hans J. Pongratz, *Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft“?*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50 (1998) 1, S. 131–158.

¹² Vgl. Bernd Overwien, *Internationale Sichtweisen auf „informelles Lernen“ am Übergang zum 21. Jahrhundert*, in: Hans-Uwe Otto/Thomas Coelen (Hrsg.), *Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft*, Wiesbaden 2004, S. 51–73, hier S. 51.

Jahren schließlich in einer weitverzweigten und hochspezialisierten Bildungs- und Forschungslandschaft mit einem steigenden Anteil tertiärer Bildungsabschlüsse. Das war die Antwort auf die gestiegene und weiter steigende Zahl der Beschäftigten in wissens- und forschungsintensiven Berufen.¹³ Der technologische Fortschritt führte aber nicht nur dazu, dass es heute immer mehr Innovationen gibt, sondern auch dazu, dass die Innovationschübe in immer kürzeren Abständen erfolgen, infolge dessen die Lebenszyklen von technischen und industriellen Produkten sich verkürzen, das investierte Wissen schneller entwertet wird und ein steigender Bedarf an Wissenserneuerung entsteht. Wissen ist in der Wissensgesellschaft prinzipiell ungesichertes Wissen.¹⁴

Aus dieser Notwendigkeit, sein individuelles Wissen ständig zu erneuern, wuchs die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens¹⁵ – und zwar nicht nur wie bisher für eine zahlenmäßig überschaubare Bildungselite, sondern für die breite Masse. „Lebenslanges Lernen wird künftig nicht eine bildungsbürgerliche Maxime für wenige, sondern existenzielle Notwendigkeit für alle sein“, bringt es Hans Günther Bastian auf den Punkt.¹⁶ Wir müssen heute immer mehr lernen, aber auch immer mehr umlernen, bereit sein, unsere Wissensbestände einem ständigen „Update“ zu unterziehen. An der Fähigkeit, sich die notwendigen Kenntnisse für neue Aufgaben selbstständig zu erarbeiten und anschließend umzusetzen, entscheidet sich für immer mehr Menschen, ob sie ihren Berufsalltag erfolgreich meistern können oder nicht.

Das Geschwisterpaar Kultur und Bildung

Was haben nun diese Entwicklungen mit sozialer Ungleichheit zu tun? Sie sind das Fundament für die inzwischen hinlänglich bekannte Erkenntnis, dass Bildung zur Drehscheibe der Lebensgestaltung, zur Stell-

¹³ Vgl. Anja Hall, Tätigkeiten und berufliche Anforderungen in wissensintensiven Berufen, Studien zum deutschen Innovationssystem, No. 3, Berlin-Bonn 2007, S. 14.

¹⁴ Vgl. R. Stichweh (Anm. 1), S. 465.

¹⁵ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Memorandum über Lebenslanges Lernen, Brüssel 2000.

¹⁶ Hans Günther Bastian, Kinder optimal fördern – mit Musik, Mainz 2003³, S. 18.

schraube der Lebenschancen wird. Dabei meint Bildung hier nicht jene auf die formale Bildung in staatlichen Institutionen verengte Schul- und Hochschulbildung, sondern umfasst die Gesamtheit aller Bildungsprozesse, die sich im Alltag bewusst und unbewusst, gesteuert und ungesteuert abspielen. Denn gerade mit der Entgrenzung des Lernens gewinnen informelle Lernformen außerhalb von Bildungseinrichtungen stärker an Bedeutung. Doch insbesondere das informelle Lernen weist einen starken kontextuellen Charakter auf, hängt also vom primären Sozialisationsumfeld und damit in erster Linie von den Ressourcen und Kompetenzen der Eltern ab.¹⁷ Und damit sind wir schon an jenem Punkt angelangt, wo die soziale Ungleichheit ihren Lauf nimmt, nämlich da, wo sich im Zuge der gesellschaftlichen Veränderungen die herkunftsspezifischen Startchancen der Einen verbessern und die der Anderen verschlechtern.

In bildungsfernen Milieus fehlen den Eltern häufig das Bewusstsein, der Wille und nicht zuletzt die sozialen, kulturellen und materiellen Ressourcen, ihren Kindern – neben der Schule – ein anregendes Lernumfeld zur Verfügung zu stellen. Die Bildungsaspirationen der Eltern, die ein wesentlicher Faktor des späteren Bildungserfolgs sind, sind ebenso wie das Bildungsverständnis, das weitestgehend auf Schule, genauer gesagt auf das Pflichtprogramm von Schule begrenzt ist, nur schwach ausgeprägt. Mitgliedschaft und Engagement in Vereinen, Nutzung von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe, Teilnahme an freiwilligen Kursen innerhalb und außerhalb der Schule – diese Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten werden häufig nicht wahrgenommen, auch wenn sie kostenlos sind.¹⁸

Aber ebenso wenig, wie sich Kinder dem Elternhaus entziehen können, können sie sich dem Sozialraum entziehen, in dem sie aufwachsen. Die langsam, aber stetig voranschreitenden sozialräumlichen Polarisierungsprozesse führen innerhalb der Stadt zu

¹⁷ Vgl. Jens Björnevald, Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa. Luxemburg 2001, S. 14.

¹⁸ Vgl. Gerda Holz, Lebenslagen und Chancen von Kindern in Deutschland, in: APuZ, (2006) 26, S. 3–11, hier S. 8.

„Kulturarbeit mit Kindern“ – Ein Beispiel aus der Praxis

einer Konzentration von bildungsnahen und bildungsfernen Bevölkerungsgruppen in bestimmten Stadtteilen – mit den entsprechenden Verstärkereffekten auf die Entwicklung der dort lebenden Kinder in die eine und die andere Richtung.¹⁹ Wer in einem Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf aufwächst, dem bietet sein soziales Umfeld tendenziell weniger Lernanreize. So verwundert es nicht, dass Bildungserfolge und -chancen neben dem soziokulturellen auch einen räumlichen Bezug aufweisen.²⁰ Die Übergangsquoten an der im deutschen Bildungssystem entscheidenden Weiche für den weiteren Bildungsweg – nämlich von der Grundschule auf die weiterführende Schule – sind „ein Spiegel der jeweiligen Sozialstruktur des Stadtteils“, wie es der Schulentwicklungsplaner Tobias Terpoorten feststellt.²¹

Der immense Bedeutungszuwachs von Bildung eröffnet demnach vor allem jenen Kindern Chancen, die in einem bildungsnahen und -freundlichen Milieu aufwachsen, in dem die Bildungsmaxime schon zu Zeiten galt, als Bildung noch nicht wie im heutigen Umfang für die Lebensgestaltung von zentraler Bedeutung war. Ihr Sozialisationsumfeld ist bereits kulturell mit Bildung überformt und beinhaltet verschiedene informelle Lernangebote, welche die Kinder wahrnehmen können und dabei von den Eltern begleitet und unterstützt werden.

Bildung wird in der Kultur des Bildungsbürgertums nicht als etwas Anstrengendes, Nutzloses oder gar Gefährliches angesehen, sondern als etwas Sinnstiftendes, Erstrebenswertes und überaus Nützlichendes. Diese für Kultur charakteristische Selbstverständlichkeit und Freiwilligkeit schlägt sich in einer höheren Lernbereitschaft und -motivation nieder. Damit wird die Grundvoraussetzung für den Lernerfolg kulturell abgesichert.

¹⁹ Vgl. H. van den Brink/L. C. Popp (Anm. 7), S. 48 ff.

²⁰ Vgl. Tobias Terpoorten, Geografie der Bildungschancen – Geografische Informationssysteme als Planungsinstrument für eine sozialraumorientierte Schulentwicklung, in: Die Deutsche Schule, 99 (2007) 4, S. 469–481 (470). Siehe auch den Beitrag von Klaus Peter Strohmeier/Holger Wunderlich/Philipp Lersch in diesem Heft.

²¹ T. Terpoorten (Anm. 20), S. 476.

Es ist offensichtlich: Wir brauchen mehr kulturelle Bildung für jene Kinder, die sonst nicht damit in Berührung kommen. Mit den oben ausgeführten gesellschafts- und bildungspolitischen Hintergedanken im Kopf und dem daraus abgeleiteten Ziel vor Augen, insbesondere benachteiligten Kindern den Zugang zu kultureller Bildung zu ermöglichen, fiel im Frühjahr 2006 der Startschuss für das Modellprojekt „Kulturarbeit mit Kindern“.²² Um mehr über die bislang empirisch wenig untersuchten psychosozialen Wirkungen der Kulturarbeit hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung und des Kompetenzerwerbs der Teilnehmer herauszufinden, wurde die kulturpädagogische Arbeit an den Projektstandorten in Duisburg-Hochfeld und Bottrop-Boy bis Ende 2008 wissenschaftlich begleitet.²³ Trotz der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Motivation legte das Projekt großen Wert darauf, die Eigenständigkeit von Kulturpädagogik gegenüber einer rein funktionalen Bestimmung von kultureller Bildung zu behaupten. Nach diesem dem Projekt zugrunde gelegten Bildungsverständnis geht es darum, Kindern einen Raum für die „Ermöglichung autonomer Selbst-Bildung“²⁴ zu bieten, und nicht darum, Lernprozesse allein mit dem Tunnelblick ihrer ökonomischen Verwertbarkeit zu initiieren und zu optimieren.

Nach drei Jahren Forschungsarbeit, nach über 150 leitfadengestützten Interviews mit teilnehmenden Kindern, Projektmitarbeitern und Lehrern und 80 teilnehmenden Beobachtungen kamen die Forscherinnen und Forscher zu dem Schluss: Kulturarbeit lohnt sich. Sie lohnt sich, weil die Kinder über sie

²² Vgl. Informationen zum Projekt „Kulturarbeit mit Kindern“ sind erhältlich unter: www.ku-ki.de.

²³ Vgl. Henning van den Brink/Hermann Strasser, Bühne frei! Wie Kinder sich selbst befähigen. Ergebnisse der Evaluation des Modellprojekts „Kulturarbeit mit Kindern“ (Ku.Ki), Duisburger Beiträge zur soziologischen Forschung, No. 2, Duisburg 2008, in: www.uni-due.de/soziologie/duisburgerbeitraege.php (24. 1. 2009).

²⁴ Albert Scherr, Gesellschaftliche Umbrüche, Krisen und Konflikte – Kulturelle Jugendbildung vor neuen Herausforderungen, in: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hrsg.), Kultur leben lernen, Remscheid 2002, S. 51–60, hier S. 52.

wichtige Schlüsselkompetenzen erwerben können: Schlüsselqualifikationen, die ihnen helfen, die Anforderungen im Alltag, in der Schule und später im Beruf erfolgreich zu bewältigen. Gerade die Kinder, deren Leben bislang wenige bis keine Berührungspunkte etwa mit Kunst und Musik aufweist, entwickeln aus der individuellen Neugierde und der Faszination, die der Erfahrungsraum Kultur ausübt, eine hohe Aufnahmebereitschaft, Eigenmotivation, Ausdauer und Begeisterungsfähigkeit.

Insbesondere die öffentlichen Aufführungen unter professionellen Rahmenbedingungen stellen wichtige Kontrasterfahrungen für die Teilnehmer dar. Die Bühne bietet für solche Kinder aus bildungsfernen Milieus, für die das Lernen im schulischen Kontext häufig mit großen Schwierigkeiten verbunden ist und die von ihren Mitschülern und Lehrern und auch von ihren Eltern und Verwandten häufig als defizitär und leistungsschwach wahrgenommen werden, die Möglichkeiten, sich in einem anderen Licht darzustellen und mit der öffentlichen Präsentation ihres Könnens zu zeigen, was in ihnen steckt. Diese Anerkennung löst positive Rückwirkungen auf das Selbstbild und -bewusstsein dieser Kinder aus. Vor allem liegt für sie darin eine große Chance, aus schulischen Stigmatisierungs- und Selektionsprozessen auszubrechen, die im deutschen Schulsystem schon früh das Bildungsschicksal vieler Schüler besiegeln.

Das breit gefächerte Spektrum von Betätigungsfeldern in der Kulturarbeit – zum Beispiel Schauspiel, Gesang, Tanz, Schattentheater, Bühnenbild, Klangbau, Percussion – bietet viele „Andockstationen“ nicht nur für die vorhandenen Kompetenzen der Kinder in musischen Teilbereichen, sondern auch für ihre individuellen Interessen an kulturellen und ästhetischen Erfahrungen. An diesem „kulturellen Ankerpunkt“ kann man die Kinder „ins kulturpädagogische Boot holen“ und Neuland mit ihnen betreten, ihre lebensweltliche „Einkapselung“ aufbrechen und ihren Horizont um neue ästhetische Erfahrungswelten erweitern.

Zentral für den Erfolg der Kulturarbeit ist letztendlich jedoch die pädagogische Herangehensweise. Erst wenn man den Blick zunächst auf die Stärken der Kinder und nicht

auf deren Schwächen richtet, erst wenn man an der Lebenswelt der Kinder ansetzt und nicht an abstrakten Werken der „Hochkultur“, erst wenn man ihre Partizipationsbedürfnisse ernst nimmt und sie nicht als passive Adressaten von Regieanweisungen behandelt, erst wenn man ihre Entfaltungs- und Experimentierbedürfnisse aufgreift und nicht einer starren Zielorientierung unterordnet, erst dann treten die erhofften positiven Dominoeffekte ein: Die starke Identifikation mit dem Projekt zieht ein hohes Maß an Gruppendynamik und Selbstmotivation nach sich, wodurch wiederum selbstgesteuerte Lernprozesse in Gang gesetzt werden und der Weg für einen vielfältigen Kompetenzerwerb freigemacht wird. Eine dergestalt lebenswelt-, subjekt- und prozessorientiert zugeschnittene und den Kindern auf gleicher Augenhöhe begegnende Kulturarbeit beinhaltet die größten Chancen, sich positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung und den Erwerb von Schlüsselkompetenzen auszuwirken.

Fazit: Mit mehr kultureller Bildung zu mehr Chancengleichheit

Wie und in welchem Umfang die Selbstaneignung von Wissen bei einem Kind erfolgt, ist abhängig von der Kultur seines sozialen Nahfelds. Die Sozialisation und Enkulturation von Kindern aus bildungsnahen Milieus ist geprägt durch viele Spielräume, Lernanregungen und Erfahrungsquellen außerhalb der Schule und durch elterliche Ermutigung zum und Begleitung beim Lernen, so dass sie eben jenes kulturelle Kapital ansammeln können, das sie dann in der Schule gewinnbringend einsetzen können. Gewinnbringend insofern, als dass sie vor allem dank der kulturellen Ressourcen die begehrten Bildungszertifikate erlangen, die ihnen wiederum die Türen zu höheren beruflichen und gesellschaftlichen Positionen öffnen. Sie sind damit ihren Klassenkameraden aus bildungsfernen Milieus immer einen Schritt voraus.²⁵ Die sich gegenseitig verstärkende Durchdringung ökonomischer, kultureller und sozialräumlicher Lebensbedingungen, unter denen Kinder auf-

²⁵ Vgl. Wolfgang Böttcher, Soziale Benachteiligung im Bildungswesen. Die Reduktion von Ungleichheit als pädagogischer Auftrag, in: Michael Opielka (Hrsg.), Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik, Wiesbaden 2005, S. 61–76, hier S. 71.

wachsen, verschafft den einen den entscheidenden Vorsprung zu Beginn des Bildungswettlaufs, den sie mit jedem Schuljahr und vor allem mit jedem Schulübergang weiter ausbauen, und lässt die anderen immer mehr zurückfallen.

Aber so lange Sozial- und Bildungspolitik, Jugendhilfe und Schule institutionell weiter separiert bleiben und isoliert agieren bzw. nur reagieren, so lange der Bildungsbegriff auf seine formale Dimension und der Armutsbegriff auf seine materielle Dimension reduziert werden, so lange sich die Ressourcenausstattung der Schulen allein an dem Gießkannenprinzip und nicht an dem je nach Stadtteil und Schülerschaft unterschiedlichen Förderbedarf orientiert, steht zu befürchten, dass sich daran nicht viel ändern wird und die soziale Ungleichheit weiterhin durch das Bildungssystem konstituiert und letztendlich legitimiert wird. Wem daran gelegen ist, die „kulturelle Eigendynamik“¹²⁶ der Benachteiligung aufzuhalten, der muss die gleichmäßige Ausstattung der Kinder mit kulturellen Ressourcen zum Ausgangspunkt seiner bildungspolitischen Anstrengungen machen und der kulturellen Bildung dabei einen ihr angemessenen Platz einräumen.

„Vermutlich kann sich angesichts der komplexen sozialen Benachteiligungsstrukturen die Frage nach positiven, fördernden Lebensbedingungen für Familien und Kinder nicht auf die herkömmlichen Instrumente der Kinder- und Jugendhilfe begrenzen, sondern muss eine Umgestaltung der gesamten Bildungs- wie Hilfelandschaft ins Auge gefasst werden.“¹²⁷ Das einzige, was an dieser Schlussfolgerung der Kinderarmutsforscher Karl August Chassé, Margherita Zander und Konstanze Rasch nicht stimmt, ist das Wort „vermutlich“.

¹²⁶ Paul Nolte, *Risikante Moderne. Die Deutschen und der neue Kapitalismus*, München 2006, S. 100.

¹²⁷ Karl August Chassé/Margherita Zander/Konstanze Rasch, *Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen*, Opladen 2003, S. 323.

Tanja Betz

Kindheitsmuster und Milieus

Milieus bezeichnen Gruppierungen von Personen, die sich durch ihre Wahrnehmungs- und Denkmuster sowie ihre Einstellungen, Haltungen und Handlungen unterscheiden. Damit interpretieren und gestalten Personen, die dem gleichen Milieu angehören, ihr Leben auf eine ähnliche Art und Weise.¹ Milieus als Erfahrungsräume von Personen sind an ihre sozialstrukturelle Position im sozialen Raum gekoppelt.² Milieuanalysen dienen der Beschreibung und Erklärung von Konsumverhalten, Wahlentscheidungen und Protestverhalten, Formen der Mediennutzung, von Mustern der Freizeitgestaltung oder auch der schulischen Bildungsbeteiligung. Sie erlauben es zudem, Phänomene sozialer Ungleichheit zu beleuchten und einen Beitrag zur Erklärung von mitunter relativ stabilen Ungleichheitsverhältnissen zu leisten, wie sie sich in der schulischen und beruflichen Bildungssegregation von gesellschaftlichen Gruppen manifestieren.³ Milieuanalysen als Variante der Analyse sozialer

Tanja Betz

Dr. phil., geb. 1976; Leiterin der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendpolitik in der Institutsleitung des Deutschen Jugendinstituts, Deutsches Jugendinstitut (DJI) e. V., Nockherstr. 2, 81541 München.
betz@dji.de
www.tanja-betz.de

¹ Vgl. Stefan Hradil, *Soziale Milieus – eine praxisorientierte Forschungsperspektive*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, (2006) 44–45, S. 3–10.

² Vgl. Matthias Grundmann/Olaf Groh-Samberg/Uwe H. Bittlingmayer/Ullrich Bauer, *Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (2003) 1, S. 25–45; Michael Vester/Peter von Oertzen/Heiko Geiling/Thomas Hermann/Dagmar Müller, *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*, Frankfurt/M. 2001.

³ Vgl. Michael Vester, *Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland*, in: Steffani Engler/Beate Kraus (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*, Weinheim 2004.

Ungleichheit weisen mittlerweile eine mehrjährige Forschungstradition auf und dokumentieren Facetten des gesellschaftlichen Wandels innerhalb sozialer Räume. Sie bilden damit eine Grundlage für gesellschaftspolitische Zeitdiagnosen. Neben diesen liegen auch international vergleichende Milieuanalysen vor.⁴

Trotz unterschiedlicher Nuancen in den theoretischen Grundlagen und in der jeweiligen empirischen Herangehensweise der hier skizzierten strukturierten Milieuanalysen, haben alle eines gemeinsam: Sie sind durch eine *erwachsenenzentrierte Perspektive* gekennzeichnet. Ohne dies genauer auszuweisen, wird der Fokus im Ansatz und in der Analyse ganz selbstverständlich auf die Gruppe der Erwachsenen gerichtet. Das Interesse gilt den sozialen Asymmetrien innerhalb dieser Bevölkerungsgruppe. Kinder werden als Anhängsel von Familie betrachtet oder als „Noch-nicht-Erwachsene“ ausgeschlossen; allenfalls Jugendliche ab 14 Jahren werden einbezogen.⁵

Verglichen mit weiteren Formen der sozialen Ungleichheitsforschung und der Sozialstrukturanalyse spielt die Bevölkerungsgruppe der Kinder in Milieuanalysen keine nennenswerte Rolle. Kinder sind weder eine sozial- und politikwissenschaftlich relevante und eigenständige Gruppe, noch ist die Kindheit ein Element gesellschaftspolitischer (Zeit-)Diagnosen.

Diese Lücke gilt es zu schließen: Überlegungen zur neuen Perspektive einer *ungleichheits- bzw. milieutheoretisch fundierten Kindheitsforschung* bilden daher die Grundlage des vorliegenden Beitrags. Zunächst wird im Folgenden das dafür wesentliche Verständnis von Kindern und Kindheit erläutert. Davon ausgehend soll die Frage beantwortet werden, welche Kindheitsmuster in verschiedenen gesellschaftlichen Milieus existieren

⁴ Vgl. S. Hradil (Anm. 1); Carsten Ascheberg, Milieuforschung und Transnationales Zielgruppenmarketing, in: APuZ, (2006) 44–45, S. 18–25.

⁵ Vgl. Katharina Kuchenbuch, Die Fernsichtnutzung von Kindern aus unterschiedlichen Herkunftsmilieus, in: Media Perspektiven, 1 (2003), S. 2–11; Thomas Perry/Benjamin Poddig, Migranten-Milieus, in: vhw Forum Wohneigentum, 8 (2007) 1, S. 49–52 (vhw = Bundesverband für Wohneigentum und Stadtentwicklung e.V.).

und inwiefern hierbei von „ungleichen Kindheiten“ die Rede sein kann. Abschließend werden die Herausforderungen skizziert, denen sich die neue Forschungsperspektive zu stellen hat.

Kinder als Bevölkerungsgruppe – Kindheit als Strukturmerkmal

Dass Kinder in gesellschaftstheoretischen Ansätzen und Analysen sowie in gesellschaftspolitischen Diagnosen ausgeblendet werden, ist begründungspflichtig, stellen Kinder doch in gleichem Maße wie Erwachsene ein Element der Sozialstruktur einer Gesellschaft dar. Kinder sind eine altersdifferenzierte Bevölkerungsgruppe, innerhalb der Phänomene sozialer Ungleichheit zu untersuchen sind. Zugleich ist Kindheit ein Strukturmerkmal von Gesellschaft und damit eine gesellschaftlich geformte und sozial konstruierte Tatsache. Kindheit selbst ist ein Element gesellschaftlicher Veränderungsprozesse; sie wird von gesellschaftlichen Parametern beeinflusst, unter anderem durch das Verhältnis von Familie, Markt, Staat und intermediärem Sektor, und wirkt auf diese zurück. Das zeigt sich unter anderem im (Ausbau des) öffentlichen Betreuung- und Bildungssystem(s), in den sentimental Beziehungen zwischen Eltern und Kindern oder in der institutionalisierten Altershierarchie zwischen Erwachsenen und Kindern, die unter anderem im Bereich des Kinderschutzes gesetzlich verankert ist.⁶

Wenn die gesellschaftliche Ausgestaltung des Alltags von Kindern⁷ sowie deren Anteile an der Produktion und Reproduktion von gesellschaftlichen Strukturen und damit auch von Ungleichheitsverhältnissen beleuchtet werden sollen, müssen Kinder – ebenso wie Erwachsene – zur Beobachtungs- und Analyseinheit in Milieuanalysen werden. Hier setzen konzeptbasierte Kinderbefragungen an, die eine ungleichheitstheoretische Forschungsperspektive verfolgen bzw. Milieuanalysen, die den Fokus auf die soziale Struk-

⁶ Vgl. Johanna Mierendorff, Kindheit und Wohlfahrtsstaat, in: Eva Luber/Beatrice Hungerland (Hrsg.), Angewandte Kindheitswissenschaften. Eine Einführung für Studium und Praxis, Weinheim 2008.

⁷ Vgl. Johanna Mierendorff/Thomas Olk, Gesellschaftstheoretische Ansätze, in: Heinz Hermann Krüger/Cathleen Grunert (Hrsg.), Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Opladen 2002, S. 133.

turierung von Kindheit richten. Ein Ansatz zur Analyse der sozialstrukturell verankerten Erfahrungsräume von Kindern liegt bereits vor und wird im Folgenden genauer dargestellt.⁸

Ungleichheitstheoretische Kindheitsforschung

Auf der Grundlage der bisherigen Überlegungen kann man zwei miteinander verflochtene forschungsbezogene Ziele verfolgen: Zum einen lassen sich Ungleichheitsverhältnisse innerhalb der Kindergruppe beleuchten. Kinder unterscheiden sich nach dem Alter; zugleich belegen empirische Studien, dass für bildungsbezogene Fragestellungen die sozialen Aspekte in der Kindergruppe, unter anderem ihre Milieuzugehörigkeit, ein weiteres entscheidenderes Differenzierungskriterium sind.⁹ Ziel ist es, die gesellschaftliche Positionierung von Kindern, vor allem aber Phänomene *sozialer Ungleichheit* innerhalb der Kindergruppe zu beleuchten, ohne zugleich die Entwicklungsprozesse von Kindern aus dem Blick zu verlieren, die durch die Alterszugehörigkeit als Strukturkategorie der Gesellschaft vorgegeben sind.¹⁰ Zum anderen lassen sich verschiedene Bevölkerungsgruppen untereinander in Bezug setzen und in diesem Zusammenhang Ungleichheitsverhältnisse und damit Asymmetrien im Generationenverhältnis bzw. Phänomene *generationaler Ungleichheit* fokussieren. Ziel ist es, Einstellungen, Haltungen und Handlungsmuster von Kindern und Erwachsenen zu beleuchten und mit Macht- und Abhängigkeitsbeziehungen in Verbindung zu bringen. Im Zeitvergleich werden in beiden Zielsetzungen Facetten und Formen gesellschaftlichen Wandels deutlich.

Unter der Annahme, dass Kinder kollektive Erfahrungen machen, die nicht ausschließlich durch ihre Positionierung im Generationenverhältnis vermittelt sind, sondern auch

durch ihre Zugehörigkeit zu bestimmten Milieus hervorgebracht werden, geht es innerhalb der ersten Zielsetzung im Folgenden um die Darstellung verschiedener Kindheitsmuster. Kindheitsmuster, also die konkreten Formen der sozialen Ausgestaltung von Kindheit, welche die Orientierungspunkte des Kindseins markieren, unterscheiden sich innerhalb sozialer Räume, die sich – wie in vielen Milieuanalysen üblich – an Nationalstaaten festmachen lassen. Relevant ist, inwiefern die milieuspezifischen Kindheitsmuster Anhaltspunkte dafür liefern, von „ungleichen Kindheiten“ zu sprechen.

Gefragt wird, ob und wie Kinder, die dem gleichen Milieu angehören, ihr Leben auf ähnliche Art und Weise interpretieren und gestalten. Damit wird beleuchtet, wie sich soziale Strukturen und damit auch Ungleichheitsverhältnisse in den Habitus, also den vorreflexiven Wahrnehmungsmustern, den Haltungen und Interessen der Kinder niederschlagen und mit welchen (milieu-)spezifischen Handlungen diese einhergehen. Zugleich wird thematisiert, wie sich die Kinder den jeweiligen Handlungsanforderungen stellen, diese mitunter hinterfragen und dadurch Strukturmomente und (Kindheits-)Muster hervorbringen. Um den Blick einzugrenzen, wird hierbei auf Aspekte der bildungsbezogenen Lebensbedingungen der Kinder und auf Aspekte ihrer familialen, freizeitbezogenen und schulischen Habitus und Einstellungen eingegangen.

Auf der Basis eigener Forschungsarbeiten, denen eine Sekundäranalyse des DJI-Kinderpanels – einer deutschlandweit repräsentativen Kinderbefragung¹¹ – zugrunde liegt, konnten milieutypische Kindheitsmuster bestimmt werden. Kindheiten lassen sich je nach Milieuzugehörigkeit voneinander abgrenzen und sind auf unterschiedliche Art und Weise anschlussfähig an das System Schule und damit auch an schulischen Erfolg. Diese Anschlussfähigkeit erklärt sich aus den beiden Strukturierungslogiken, der vertikalen und der horizontalen Logik der Milieus, die konzeptionell miteinander verbunden sind und empirisch unterschiedliche Aspekte fokussieren.

⁸ Vgl. Tanja Betz, *Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder*, Weinheim 2008.

⁹ Vgl. Annette Lareau/Elliot B. Weininger, *The context of school readiness: Social class differences in time use in family life*, in: Alan Booth/Ann C. Crouter (eds.), *Disparities in school readiness. How families contribute to transitions into school*, New York 2008.

¹⁰ Vgl. Michael-Sebastian Honig, *Entwurf einer Theorie der Kindheit*, Frankfurt/M. 1999.

¹¹ Vgl. Tanja Betz/Andreas Lange/Christian Alt, *Das DJI-Kinderpanel als Beitrag zu einer Sozialberichterstattung über Kinder*, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1 (2006) 2, S. 173–179.

Die vertikale Logik der Milieus geht von der Anhäufung objektiver Ressourcen aus, die von Pierre Bourdieu als Kapitalien beschrieben werden.¹² Diese Ressourcen manifestieren sich unter anderem in Bildungszertifikaten und finanziellen Mitteln. Empirisch werden sie über Indikatoren des Einkommens und des schulischen Bildungsabschlusses der Eltern abgebildet.¹³ Die Gruppe der Kinder wird somit entlang der kulturellen und ökonomischen Kapitalien der Eltern differenziert. Kennzeichen dieser Logik ist ihre Defizitorientierung.¹⁴ Sie greift im Kontext Schule, wenn es beispielsweise um die Erfüllung leistungsbezogener und daher milieuübergreifender Handlungserwartungen geht. Die milieutypischen Praktiken und Einstellungen der Kinder führen in diesem Kontext zu unterschiedlichen Haltungen. Diese unterschiedlichen Haltungen, das Selbstverständnis in und die Vertrautheit mit leistungsbezogenen Handlungserfordernissen sowie der konkrete Umgang mit den Lehrkräften, hat Annette Lareau in ihren ethnografischen Analysen sehr anschaulich und fundiert herausgearbeitet.¹⁵ Sie liefert Belege dafür, dass und inwiefern Kinder sich je nach sozialer Zugehörigkeit in den (Bildungs-)Institutionen auf sehr unterschiedliche Weise bewegen und verknüpft dies mit deren schulbezogenen Erfolgen und Misserfolgen.

Indessen verweist die horizontale Logik der Milieus auf die Präferenzen, Einstellungen, Haltungen sowie die in den Milieus herrschende Alltagspraxis. Empirisch abgebildet wird dies über die kulturellen Praxen und die Habitus der Kinder in Familie, Freizeit und Schule. Diese werden über Indikatorenbündel zu organisierten und unorganisierten Formen der Freizeitgestaltung, zum Umgang mit Medien und Geld oder auch im Hinblick auf die Einstellung zu Schule und Lernen erfasst.¹⁶

¹² Vgl. Pierre Bourdieu, Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Rainer Kreckel (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2, Göttingen 1983.

¹³ Vgl. T. Betz (Anm. 8).

¹⁴ Vgl. Uwe H. Bittlingmayer, Grundzüge einer mehrdimensionalen sozialstrukturellen Sozialisationsforschung, in: Matthias Grundmann/Daniel Dravenau/Uwe H. Bittlingmayer/Wolfgang Edelstein (Hrsg.), Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz, Münster 2006.

¹⁵ A. Lareau/E. B. Weininger (Anm. 9).

¹⁶ Vgl. T. Betz (Anm. 8).

Die horizontale Logik entspricht einer Differenzlogik. Sie bezieht sich auf die Herausbildung und Entwicklung einer milieuspezifischen Variation von Handlungsorientierungen und -praxen.¹⁷ Sie erlaubt es, jeweils milieuausgeprägt zu handeln und den Anforderungen gerecht zu werden. Einstellungen und Handlungen sind an die jeweiligen Spezifika der sozialen Zugehörigkeit angepasst. Bildungsrelevanz besitzt in dieser horizontalen Logik das, was im Alltag der Milieus gefordert ist; dazu zählen mitunter auch Einstellungen und Verhaltensmuster, die quer oder konträr zu den schulisch erwarteten Leistungsanforderungen liegen.¹⁸

Milieuspezifische Kindheitsmuster: Empirische Befunde

Anhand der Daten, die durch standardisierte Interviews mit Kindern und ihren Eltern gewonnen wurden,¹⁹ lässt sich belegen, dass Kindheit sozial strukturiert ist und sich die kulturellen Praktiken und Einstellungen der Kinder milieuspezifisch unterscheiden. Damit ist ein Grundstein für Milieuanalysen mit Blick auf Kinder und Kindheit gelegt.

Betrachtet man zunächst das *Kindheitsmuster in Milieus mit geringeren Kapitalien*, so zeigt sich der freizeitbezogene Habitus dieser Kinder darin, dass diese sich häufiger in unorganisierten, nicht verplanten Kontexten bewegen. Für sie ist beispielsweise das freie Spielen auf dem Spielplatz typischer als für Kinder anderer Milieus. Sie können häufiger selbst entscheiden, wie aktiv oder inaktiv sie ihre Freizeit gestalten wollen, wenngleich ihre Aktivitäten an ihre eingeschränkteren finanziellen Möglichkeiten gebunden sind.²⁰ Die Quoten ihrer Einbindung in Vereine sind geringer. Die Kinder machen seltener die Erfahrung mit organisierten Formen der Freizeitgestaltung in Form außerschulischer Unterrichtsstunden, die nicht nur gezielt zur Kompensation schulischer Rückstände genutzt, sondern auch – im Sinne der vertikalen Logik – zur Anhäufung kulturellen Kapitals nutzbar sind. Ihre Aktivitäten in informellen und nonformalen Kon-

¹⁷ Vgl. U. H. Bittlingmayer (Anm. 14).

¹⁸ Vgl. Matthias Grundmann, Norm und Konstruktion. Zur Dialektik von Bildungsvererbung und Bildungsaneignung, Opladen 1998.

¹⁹ Vgl. T. Betz/A. Lange/C. Alt (Anm. 11).

²⁰ Vgl. A. Lareau/E. B. Weininger (Anm. 9).

texten dienen primär dem Spaß und der Freude und nicht in erster Linie dem Lerngewinn für das schulische Terrain.¹²¹

Mit Blick auf den Kontext Familie ist dieses Kindheitsmuster durch milieuspezifische Formen der Mediennutzung geprägt, wie sie einerseits am selteneren Umgang mit dem Computer deutlich werden, sich andererseits, stärker als in der Kindergruppe mit umfangreicheren Kapitalien, auf das gemeinsame Fernsehen und Videoschauen mit den Eltern beziehen.¹²² Insgesamt ist der familienbezogene Habitus weniger durch Stress und Hektik geprägt, als das beim Kindheitsmuster der Milieus mit umfangreicheren Kapitalien der Fall ist. An die Stelle des hier herrschenden zeitlichen Drucks auf Kinder (und Eltern) treten indessen finanzielle Probleme. So verfügen die Kinder beispielsweise zu geringeren Teilen über ein festes Taschengeld. Auf diese Weise erfahren sie, dass mit Geld nicht immer gerechnet werden kann, dass das Vorhandensein von (Taschen-)Geld von der finanziellen Gesamtsituation der Familie abhängig ist und ebenso, dass Geld mit Stress und Familienproblemen in Beziehung steht.

Typisch für dieses Kindheitsmuster ist weiterhin die überdurchschnittliche Bedeutung guter Noten und Zeugnisse. Allerdings ist im Selbstverständnis der Eltern die Schule für die Bildung der Kinder zuständig.¹²³ Die Kinder können in geringerem Maße auf ihre Eltern zugreifen, wenn es um Hilfe beim Erledigen der Hausaufgaben geht. Zugleich erfahren sie, dass Schule ein Problembereich ist und ihre (schlechteren) Schulleistungen zu Familienproblemen führen können. Denn die Kinder berichten zwar darüber, Spaß am Lernen zu haben, zugleich aber auch, dass sie mehr lernen müssten als andere, unter Umständen mehr als Kinder aus Milieus mit umfangreicheren Kapitalien. Sie haben zudem häufiger das Gefühl, Probleme damit zu haben, dem Unterricht folgen zu können und insgesamt weit größere Angst davor, in Schule und Unterricht Fehler zu machen. Es gibt somit empirische Hinweise auf eine gesteigerte Wertschätzung und Achtung, die dem Leistungskontext Schule entgegengebracht wird und Ausdruck der horizontalen Logik

¹²¹ Vgl. ebd.

¹²² *Anmerkung der Redaktion:* Siehe hierzu auch den Beitrag von Ingrid Paus-Hasebrink in diesem Heft.

¹²³ Vgl. A. Lareau/E. B. Weininger (Anm. 9).

der Milieus ist. Dem entspricht, dass sich diese Kinder im Kontext Schule unsicherer, ängstlicher bewegen und dass sie weniger bestimmt auftreten als Kinder aus Milieus mit umfangreicheren Kapitalien.

Das Kindheitsmuster aus *Milieus mit umfangreicheren Kapitalien* zeichnet sich demgegenüber durch einen freizeitbezogenen Habitus aus, der sich darin manifestiert, dass die Kinder häufiger in Vereine eingebunden sind und ihre Freizeit durch außerschulische Unterrichtsstunden geprägt ist. Sie ist damit verplanter und strukturierter als dies bei Kindern aus Milieus mit geringeren Kapitalien der Fall ist. Daran gekoppelt sind unter anderem die Erfahrungen des Umgangs mit verschiedenen Terminen, von organisierten, in klare Zeitstrukturen eingebundenen, meist durch Erwachsene angeleiteten und beaufsichtigten Aktivitäten. Zugleich bestehen hier Möglichkeiten, mit fremdbestimmtem und von Erwachsenen definiertem Erfolg oder aber mit Scheitern umzugehen: ein Element, das ein zentrales Merkmal von Schule darstellt.

Darüber hinaus ist der familienbezogene Habitus weniger durch Geld(-sorgen) dominiert als beim Kindheitsmuster der Milieus mit geringeren Kapitalien. Die Kinder erhalten sehr häufig Taschengeld, das überwiegend als fester, regelmäßiger Betrag ausgezahlt wird. Charakteristisch ist jedoch in diesen Milieus der hohe Zeitdruck. Der Alltag der Kinder (und ihrer Eltern) ist durch zahlreiche Termine geprägt, deren Abstimmung und Koordination mit Stresserleben einhergeht.¹²⁴ Damit werden die Kinder zugleich mit einer Erfahrungswelt vertraut, die sie ganz beiläufig auf schulische und auch zukünftige berufliche Anforderungen vorbereitet. Auch wenn man ein Element des freizeitbezogenen Habitus betrachtet, das Musizieren, zeigt sich, dass die Kinder häufiger Musikunterricht erhalten als in Milieus mit geringeren Kapitalien. Musizieren bereitet den Kinder (vermeintlich) nur Spaß. Doch sogar diese scheinbar ausschließlich auf persönliche Vorlieben beruhende Freizeitbeschäftigung ist an die schulischen Anforderungen anschlussfähig und wird ganz im Sinne der vertikalen Logik auch von Erfolg im System Schule gekrönt. Dies belegen die besseren Noten dieser Kinder im Fach Musik.

¹²⁴ Vgl. ebd.

Weiterhin geben diese Kinder an, weniger Probleme damit zu haben, dem Unterricht folgen zu können. Sie berichten auch von weniger Angst, im Unterricht Fehler zu machen. Ihre Haltung zur Schule und ihr Selbstbild als Lernende gehen, ganz im Sinne der horizontalen Logik, eher konform mit schulischen Anforderungen als dies für Kinder aus Milieus mit geringeren Kapitalien der Fall ist. Darüber hinaus besuchen diese Kinder häufiger, früher und durchschnittlich länger eine vorschulische Bildungs- und Betreuungseinrichtung als Kinder aus Milieus mit geringeren Kapitalien.²⁵ Sie erfahren zu Hause, dass ihren Eltern Schule zwar sehr wichtig ist, diese aber dennoch gelassener mit den Anforderungen von Seiten des schulischen Systems umgehen. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass ihre Eltern sich weniger Sorgen machen und die Schulnoten gelassener betrachten als Elterngruppen aus Milieus mit geringeren Kapitalien.

Diese knappe Beschreibung verdeutlicht, dass das Kindheitsmuster der Milieus mit geringeren Kapitalien Bruchstellen aufweist zwischen dem, was in der Schule von den Kindern erwartet und eingefordert wird und den kulturellen Praktiken, Zeitrhythmen sowie freizeit- und familienbezogenen Verhaltensmustern. Hingegen lässt sich das Kindheitsmuster der Milieus mit umfangreicheren Kapitalien dadurch charakterisieren, dass sich die Interessen und Praktiken der Kinder im familiären Rahmen, in den für sie typischen Freizeitkontexten und auch ihre damit verbundenen Habitus im Sinne des Kapitalkonzepts transformieren und in der Schule erfolgsträchtig einbringen lassen. Dies alles verweist auf Ungleichheitsverhältnisse, die an die soziale Zugehörigkeit der Kinder gekoppelt sind: Die Studie liefert empirische Hinweise für „ungleiche Kindheiten“.

Kinderbefragungen auf Basis eines Ungleichheitstheoretischen Zugangs sind also dazu geeignet, Momente ungleicher, milieuspezifischer Kindheitsmuster herauszuarbeiten. So lassen sich zum einen die milieuspezi-

²⁵ Vgl. Tanja Betz, Kompensation ungleicher Startchancen: Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter, in: Peter Cloos/Britta Karner (Hrsg.), Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung, Hohengehren (i. E.).

fischen Variationen von Handlungsorientierungen und Handlungsmustern auffächern, die für die unterschiedlichen Kindheitsmuster konstitutiv sind und der horizontalen Logik der Milieus entsprechen. Durch die Einblendung des Leistungskontexts Schule wird zum anderen die vertikale Logik offenkundig, die sich in den milieuübergreifenden Handlungserwartungen manifestiert, und denen alle Kindergruppen gerecht werden müssen, um in der Schule erfolgreich zu sein.

Die zugrunde liegende repräsentative Datenbasis erlaubt es, die Befunde zu verallgemeinern. Diese dokumentieren repräsentative Kindheitsmuster für den sozialen Raum Deutschland. Ob und inwiefern sich diese weiterhin zeigen, ist eine empirische Frage, die immer wieder neu zu beantworten ist. Zudem wäre auf der Grundlage zusätzlicher belastbarer Daten zu fragen, zu welchem Anteil die verschiedenen Kindheitsmuster Kindheit(en) in Deutschland repräsentieren.²⁶ Analog zu den vorliegenden, mitunter sehr elaborierten Milieuanalysen für Erwachsene wären zudem auch für Kinder weitere Differenzierungen und tiefer gehende Analysen erforderlich, um mehrere, voneinander plausibel abgrenzbare Kindheitsmuster herausarbeiten zu können. Für eine tragfähige Dokumentation „ungleicher Kindheiten“ ist es darüber hinaus erforderlich, der ethnischen Strukturierung von Kindheit in Deutschland Rechnung zu tragen und Kindheitsmuster auch von Kindern unterschiedlicher ethnischer Gruppen systematisch herauszuarbeiten.²⁷

Zur Ko-Konstruktion ungleicher Kindheiten

Milieuspezifische Kindheitsmuster bilden nicht einfach die soziale Wirklichkeit ab. Kindheitsmuster und Milieus sind von Sozialwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern abgegrenzte und benannte Konzepte bzw. Gruppierungen.²⁸ Diese Sichtweise findet in den etablierten Milieuanalysen für Erwach-

²⁶ Vgl. Jürgen Zinnecker, Konkurrierende Modelle von Kindheit in der Moderne – Mögliche Konsequenzen für das Selbstverständnis von Kindheits- und Sozialisationsforschung, in: Dieter Geulen/Hermann Veith (Hrsg.), Sozialisationsforschung interdisziplinär, Stuttgart 2004.

²⁷ Vgl. T. Betz (Anm. 8).

²⁸ Vgl. S. Hradil (Anm. 1).

sene nicht ausreichend Beachtung.¹²⁹ Des Weiteren sind Kinderbefragungen und Milieuanalysen mit politischen, öffentlichen oder wirtschaftlichen Interessen¹³⁰ und mit Eigeninteressen der beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verquickt. Sie sind durchsetzt mit Vorstellungen und Leitbildern und gekoppelt an Kämpfe um die „legitime“ Form der Beschreibung von Kindheit und sozialstrukturell verankerte Erfahrungsräume. Das jeweilige, auf empirischer Datenbasis beschriebene Kindheitsmuster, etwa die „gestressten kleinen Manager“ in den Milieus mit umfangreicheren Kapitalien oder die „freie, spaßorientierte Kindheit“ in den Milieus mit geringeren Kapitalien, werden als selbstverständlich angenommen und daher sowohl hervorgebracht wie gestützt.¹³¹ Milieu- und KindheitsforscherInnen betreiben damit eine Art Werbung für die jeweils bevorzugten Milieus und Kindheitsmuster. Sie werden zum Ko-Konstrukteur.¹³²

Vergleichbar der Beobachtung, dass Kinder in den Milieuanalysen bis heute nahezu vollständig ausgeblendet wurden und in dieser Forschungspraxis die generationale Ungleichheit zulasten der Kinder zum Ausdruck kommt, existieren auch die milieuspezifischen Kindheitsmuster nicht im herrschaftsfreien Raum. Es gilt daher, die mit dem Milieu- und dem Kindheitskonzept verbundenen Annahmen, Darstellungen und die Vorgehensweise im empirischen Forschungsprozess offenzulegen.¹³³ Die Reflexion der Interessengebundenheit der Kindheitsmuster stellt eine große konzeptionelle wie empirische Herausforderung für die neue Perspektive einer ungleichheits- bzw. milieutheoretisch fundierten Kindheitsforschung dar.

¹²⁹ Vgl. T. Perry/B. Poddig (Anm. 5).

¹³⁰ Vgl. C. Ascheberg (Anm. 4).

¹³¹ Vgl. J. Zinnecker (Anm. 26).

¹³² Vgl. ebd.

¹³³ Vgl. Pierre Bourdieu, *Die Intellektuellen und die Macht*, Hamburg 1991.

Ingrid Paus-Hasebrink

Mediensozialisation von Kindern aus sozial benachteiligten Familien

Medien sind in vielfältiger Weise an der Sozialisation von Kindern beteiligt. Sie konstruieren deren Wirklichkeit mit und gewinnen Einfluss auf deren Weltbild. Im Kontext von Sozialisationsforschung muss daher auch von Mediensozialisationsforschung gesprochen werden, denn im Prozess der kindlichen Entwicklung und Sozialisation gewinnt Mediensymbolik auf allen Ebenen des Kinderalltags für deren Selbstfindung zunehmend an Bedeutung. Mit Blick auf Ergebnisse der einschlägigen Forschung zu Medienrezeption lässt sich festhalten, dass die Medien den

Heranwachsenden eine Projektionsfläche für ihre Wünsche, Emotionen und Phantasien bieten; sie offerieren – als „Sinnagenturen“ – Orientierungshilfen und Identifikationspotential. Mit zunehmendem Alter der Kinder erhalten Medien auch Relevanz für die Ausgestaltung und Regulation von Freundschaften, für Kontakte von Gleichaltrigengruppen (*Peer-Groups*) und familiäre Beziehungen. Die Medienhandlungsweisen der Kinder hängen dabei stark von ihrem sozialökologischen Hintergrund ab. Daher ist es unerlässlich, die Lebenswelt und die darin eingelagerte Lebensführung von Kindern und ihrer Familien vor dem Hintergrund ihrer sozialen Lage in den Blick zu nehmen. Somit ist (Medien-)Sozialisationsforschung nicht nur herausgefordert, sowohl das Subjekt als auch seine objektiven sozialen Bedingungen zu erfassen; die Herausforderung besteht auch darin, die Interaktion zwischen Eltern und

Ingrid Paus-Hasebrink

Dr. phil., M.A., geb. 1952; Professorin an der Universität Salzburg, Fachbereich Kommunikationswissenschaft, Rudolfskai 42, 5020 Salzburg/Österreich. Ingrid.Paus-Hasebrink@sbg.ac.at www.uni-salzburg.at/portal/page?_pageid=284,387999&_dad=portal&_schema=PORTAL

Kindern, ihre Dialektik sowie speziell die Scharniere ihres Zusammenwirkens im Alltag genau zu beschreiben.

Anders als in früheren Zeiten genießen Kinder heute ein höheres Niveau an sozialer Sicherheit: Alle Kinder besuchen mittlerweile eine Schule und sie bewegen sich auch – wie die Erwachsenen – auf den Plattformen der massen- und individualmedialen Freizeitindustrie als Feld der Selbstentfaltung und Selbstinszenierung.¹ Allerdings zeigt ein näherer Blick auf die „Teilhabe der Kinder am materiellen Reichtum in westlichen Gesellschaften deutlich, dass diese daran in ungleicher Weise partizipieren“.² Zahlreiche Studien – ältere wie neuere – verweisen auf den Zusammenhang von sozialer Benachteiligung und den Bedingungen des Aufwachsens von Kindern. Insbesondere die PISA- und IGLU-Debatte haben in diesem Kontext für Diskussionsstoff gesorgt und den Blick für sozioökonomische Aspekte des Kinderalltags geschärft.³ Auch der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht der deutschen Bundesregierung⁴ belegt ebenso wie die World Vision-Kinderstudie 2007⁵ den Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Faktoren und Schulerfolg; er erinnert zudem eindringlich an die hohe Bedeutung frühkindlicher Bildung.⁶

¹ Vgl. Renate Kränzl-Nagl/Johanna Mierendorff, *Kindheit im Wandel – Annäherungen an ein komplexes Phänomen*, in: SWS Rundschau, 47 (2007) 1, S. 3–25, hier S. 13.

² Ebd.

³ Vgl. Hans-Günther Rossbach/Susanna Roux, *Soziale Ungleichheit in der Früherziehung – Beteiligung, frühe Selektion und gesellschaftliche Implikationen*, in: Micha Brumlik/Hans Merckens (Hrsg.), *bildung – macht – gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, (DGfE), Opladen–Farmington Hills 2007*, S. 273–281. Hinter dem Kürzel PISA (Programme for International Student Assessment) verbirgt sich die internationale Schulleistungstudie der OECD; hinter IGLU die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung.

⁴ Vgl. Jürgen Barthelmes, *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bildungsorte und Lernwelten. Laufen, Sprechen, Lesen ... und Reisen – das Entdecken der Welt als Weg zur Bildung*, in: DJI Bulletin, (2005) 73, S. 20–23.

⁵ Vgl. World Vision-Kinderstudie, *Kinder in Deutschland 2007. Zusammenfassung der Ergebnisse*, in: www.worldvisionkinderstudie.de/downloads/zusammenfassung-kinderstudie2007.pdf (11. 6. 2008).

⁶ Vgl. auch Horst Niesyto, *Medienkulturen und soziale Ungleichheit – Einführung in die Thematik. Vor-*

liegen einer österreichischen Panelstudie über drei Jahre⁷ war es, der Relevanz der Medien für Kinder aus sozial benachteiligten Milieus nachzugehen. Es ging darum herauszufinden, welche Bedeutung die Medien im Laufe des Sozialisationsprozesses für die Identitätskonstruktion, die Anhäufung von Wissen und die Wertevermittlung im Vergleich zu anderen Sozialisationsagenten (vor allem der Familie) der Kinder haben. Die Familie bildet in ihren je spezifischen sozioökonomischen und sozialen Konstellationen den Raum, in dem Kinder ihre ersten Erfahrungen sammeln und in dem sie wichtiges Rüstzeug erwerben (oder auch nicht), das zum Aufwachsen in einer und Hineinwachsen in eine Gesellschaft als Persönlichkeit unerlässlich ist. Kinder prägen zwar bereits von Geburt an die familiäre Identität mit und entwickeln dabei zugleich ihre eigene Identität.⁸ Sie können aber ihre „subjektiven Bedürfnisse, Motive, Gefühle, Ziele und Interessen nur innerhalb des von der Familie vorgegebenen Rahmens an Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern ausdrücken und realisieren“.⁹ Dies gilt auch für ihre Mediennutzung, die ebenfalls in den Rahmen familiärer Umgangsformen eingebunden ist.

Im Zentrum der theoretischen wie forschungspraktischen Neukonzeption zur Untersuchung des Forschungsgegenstandes, die mit Blick auf die Methoden der Sinngebung¹⁰

trag im Rahmen der Arbeitsgruppe „Medienkulturen und soziale Ungleichheit. Zum Spannungsfeld von kulturtheoretischer und lebenslagenbezogener Medienforschung. In memoriam Dieter Baacke“, 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vom 16.–19. März 2008 in Dresden (unveröff. Vortragsmanuskript).

⁷ Vgl. Ingrid Paus-Hasebrink/Michelle Bichler, *Mediensozialisationsforschung. Theoretische Fundierung und Fallbeispiel sozial benachteiligter Kinder*, Innsbruck–Wien–Bozen 2009.

⁸ Vgl. Dieter Spanhel, *Handbuch Medienpädagogik. Band 3: Medienerziehung*, Stuttgart 2006, S. 53.

⁹ Ebd., S. 53.

¹⁰ Vgl. Ralph Weiß, „Praktischer Sinn“, *soziale Identität und Fern-Sehen. Ein Konzept für die Analyse der Einbettung kulturellen Handelns in die Alltagswelt*, in: *Medien und Kommunikationswissenschaft*, 48 (2000) 1, S. 42–62.

– den „praktischen Sinn“ menschlicher Handlungsweisen – entlang der fünf Begriffe *Soziales Milieu – Habitus – Erleben – Orientierung Identität* – entwickelt wurde,¹¹ stand die Frage nach dem „praktischen Sinn“ der Umgangsweisen von Kindern und Eltern mit Medien, dies jedoch vor dem Hintergrund ihrer *sozialen Milieus* und ihrer damit verbundenen *Habitusausprägungen*. Der Blick richtete sich dabei auf die jeweiligen Möglichkeiten von Kindern aus sozial benachteiligten Familien, Identität auszubilden und Handlungskompetenz zu erwerben.

Auf der *Methodenebene* führt die Studie die aus einer Literatursynopse sowie aus sekundäranalytischen Untersuchungen gewonnenen Daten zur Rolle von Medien im Alltag von Kindergarten- und Grundschulkindern speziell mit Blick auf Kinder aus sozial benachteiligten Familien zusammen. Vor diesem Hintergrund können die aus der oben genannten qualitativen Panelstudie gewonnenen Ergebnisse abgeglichen bzw. eingeordnet werden. In der Panelstudie wurden sozial benachteiligte Kinder vom Kindergarten- bis zum Grundschulalter sowie ihre Eltern methodisch auf mehreren Ebenen – „Globalcharakteristiken“¹² zur Lebenssituation der Familien; Leitfaden-Interviews mit Kindern und Eltern – begleitet.

In der Panelstudie wurden zwanzig Familien gezielt im Hinblick auf folgende gesellschaftliche Strukturfaktoren sozialer Benachteiligung ausgewählt: niedriger Bildungsgrad, Armutsgefährdung sowie spezielle Familienkonstellationen, etwa alleinerziehend bzw. Kinderreichtum, um sie in Bezug auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in ihrer Lebensführung im Umgang miteinander – und darin eingelagert auch in Bezug auf ihren Medienumgang – zu beobachten. Der Blick galt dabei der jeweils subjektiven Wahrnehmung dieser gesellschaftlich-strukturellen Bedingungen durch die verschiedenen Familienmit-

glieder im generationalen Gefüge, geprägt auch durch ihren jeweiligen „Eigensinn“. Zur Bestimmung der sozialen Lage diente die Kombination der Lebensbedingungen Armut bzw. Armutsgefährdung sowie niedrige Bildung; mitbedacht wurden die Region, in der die Familie lebt (in der Stadt oder auf dem Land), das Geschlecht sowie das für die Panelstudie relevante Alter der Kinder (in der ersten Panelwelle waren die Kinder fünf bzw. sechs Jahre alt, in der zweiten dann sieben bzw. acht).

Ausgewählte Ergebnisse der Panelstudie

Fernsehen als Leitmedium: *Die kostengünstige Freizeitbeschäftigung Fernsehen erweist sich als Leitmedium – beliebt sind crossmedial vermarktete fiktionale Zeichentrickangebote.* Die Mediennutzung sozial benachteiligter Kinder steht in deutlichem Zusammenhang mit ihrer sozialen Herkunft. Die Literatursynopse im Rahmen der Studie zur (Medien-) Sozialisation bestätigt die Ergebnisse der wenigen einschlägigen Studien, in denen der Umgang sozial benachteiligter Kinder mit Medien, jedoch meist nur im Zusammenhang mit der Mediennutzung, über alle sozialen Schichten hinweg untersucht wurde. Es zeigt sich, dass Kinder aus Familien mit einem höheren sozialen Status Medien – im Vordergrund steht dabei das Fernsehen – zeitlich vergleichsweise moderater nutzen als gleichaltrige Kinder aus Familien mit einem niedrigeren sozialen Status. Dies kann unter anderem auf die Art und Weise der Freizeitgestaltung zurückgeführt werden: Kinder aus sozial besser gestellten Familien verbringen ihre Freizeit häufiger außer Haus als vor dem Fernseher. Vice versa stellt das Fernsehen in sozial weniger gut ausgestatteten Familien möglicherweise eine kostengünstige Ersatzbeschäftigung für teure oder gar unerschwingliche Hobbys dar, wie beispielsweise Tennisspielen oder Reiten.

Sieht man sich einmal die Sender- und Programmpräferenzen in den Familien genauer an, so zeigt sich (der Literatursynopse zufolge), dass öffentlich-rechtliche Sendeanstalten vor allem bei Familien mit höherem sozio-ökonomischen Status großen Anklang finden. Kinder aus sozial besser gestellten Familien sehen denn auch häufiger Sendungen des Kinderkanals *KI.KA* sowie informationsorientierte Angebote wie beispielsweise *Die Sendung mit der Maus*. Ihre Altersgenossen aus sozial schwächeren Familien schauen dagegen verstärkt crossmedial vermarktete fiktionale Zeichentrickserien, vor allem Anime-Serien wie *Pokémon*, *Yu-Gi-Oh*, *Dragoball Z*. Zu diesen Angeboten gesellen sich neben dem Fernsehen andere Angebote, wie etwa Video- und Computerspiele oder auch entsprechendes Spielzeug.

¹¹ Vgl. Ingrid Paus-Hasebrink, Zur politischen Partizipation von Jugendlichen im Kontext neuer Medien – Aktuelle Ansätze der Jugend(medien)forschung, in: Jahrbuch Medienpädagogik 7, Wiesbaden 2008, S. 133–150; sowie dies./M. Bichler (Anm. 7).

¹² Vgl. Michael Charlton/Klaus Neumann, Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methode und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung – mit fünf Fallbeispielen, München–Weinheim 1986.

Der Panelstudie zufolge spielen in sozial benachteiligten Haushalten Bücher nur dann eine Rolle, wenn sie in einem crossmedial vermarkteten Kontext stehen, das heißt, wenn es neben dem Ausgabemedium Buch noch weitere, zumeist früher auf dem Markt platzierte Angebote gibt. Auch Computer spielen in den Haushalten bzw. Kinderzimmern der untersuchten Familien eine bedeutende Rolle, dies vor allem zum Zeitpunkt des Schuleintritts der Kinder. Auch die Eltern sozial benachteiligter Kinder wissen, dass Kinder möglichst früh lernen sollten, kompetent mit dem Computer umzugehen; so sind sie bemüht, ihren Kindern zumindest auf die ihnen mögliche Weise – dies bedeutet insbesondere technisch – gleiche Startbedingungen zu verschaffen. Auf eine dazu notwendige erzieherische Begleitung müssen sie allerdings größtenteils verzichten: zumeist aus Gründen der Überforderung bzw. Inkompetenz. Blickt man auf die Inhalte, mit denen sich die Kinder beschäftigen, so genießen insbesondere bei Jungen Computerspiele einen hohen Stellenwert.

Mediennutzung im Kontext der Gesamtsituation: *Medien gewinnen erst im Kontext der familiären Gesamtsituation Bedeutung.* Bei allen untersuchten Familien lässt sich durchgängig eine überdurchschnittliche Mediennutzung und Bedeutungszuschreibung feststellen; Medien sind zweifellos ein – in vielen Familien fast der wichtigste – Sozialisationsfaktor. Deutlich wird aber auch, dass in sozial benachteiligten Familien Medien erst im Kontext der Gesamtsituation Relevanz gewinnen. Wie die Studie belegt, verbieten sich daher vorschnelle Beurteilungen der Situation sozial benachteiligter Kinder in ihren Familien. Der genauere Blick auf die Lebensbedingungen und -konstellationen sowie die Lebensführung der ausgewählten Familien zeigt: Soziale Benachteiligung ist differenziert zu betrachten. So wird deutlich, dass die verschiedenen Faktoren, die eine soziale Benachteiligung begründen, erst im individuell von den Betroffenen mitbestimmten Zusammenspiel spezielle Konstellationen für die jeweilige Lebensführung begründen und auf eine jeweils spezifische Weise virulent werden. Es ist zwar davon auszugehen, dass auch Kinder aus sozial besser gestellten Familien darunter leiden, wenn etwa ihre Eltern beruflich bedingt wenig Zeit für sie haben oder wenn Eltern getrennt leben etc. – mit der Folge einer erhöhten Mediennutzung. Aber bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien kommt erschwerend hinzu, dass ihr gesamter Alltag bestimmt wird durch die prekäre soziale Lage, in der sich ihre Familien befinden; sie stellt das Fundament für die Lebensführung in den Familien dar.

Nicht selten führen mit der sozialen Lage verbundene oder diese weiter erschwerende Phänomene, wie etwa eine psychische Erkrankung, beispielsweise eine

Depression der Mutter, bzw. physische oder auch psychische Erkrankungen der Kinder (etwa Asthma, Epilepsie) oder auch eine durch massive Gewalteinwirkung des ehemaligen Lebensgefährten der Mutter herbeigeführte Traumatisierung des Kindes (die mit schweren Entwicklungsrückständen verbunden sein kann), mangelnde Schulfähigkeit etc. zu weiteren Gefährdungsmomenten. Diese bleiben nicht ohne Auswirkungen auf die Lebensführung der Familien und, eng verbunden damit, auf die Rolle von Medien als Sozialisatoren.

(Medien-)Erziehungsverhalten in sozial benachteiligten Familien

Medien spielen im Alltag aller untersuchten Familien eine eminent wichtige Rolle. Da die Eltern infolge ihrer sozialen Lage in allen zwanzig Fällen ein unausgewogenes, in sich inkohärentes (Medien-)Erziehungsverhalten erkennen lassen, haben Medienangebote sowie spezielle, zumeist cross-medial vermarktete Medienfavoriten, als Sozialisationsfaktoren für die Kinder eine hohe Bedeutung: Nicht selten überlassen die überforderten Eltern bzw. alleinerziehenden Mütter mehr oder weniger bewusst, häufiger jedoch unreflektiert und zuweilen auch entgegen eigenen Plänen und Bekundungen, den Medien mit ihren unterschiedlichen Angeboten diesen eigentlich von ihnen auszufüllenden Erziehungsraum. Insgesamt zeigt sich, dass sich die Eltern nur wenig für die Fernsehbedürfnisse ihrer Kinder interessieren und dass sie die gemeinsame Fernsicht nach eigenen Bedürfnissen situativ organisieren: Vor allem bei alleinstehenden Müttern spielt der gemeinsame Fernsehkonsum eine Rolle. Sozioökonomisch reicher ausgestattete Familien kontrollieren – dies wird in der Literatursynopse deutlich – die Mediennutzung ihrer Kinder in weitaus größerem Maße als Eltern aus sozioökonomisch ärmeren Familien. Letztere tendieren zudem stärker dazu – dies konnte die Panelstudie bestätigen – ihre Kinder unbeaufsichtigt fernsehen zu lassen. Sie wählen außerdem weniger oft gemeinsam mit ihren Kindern das Fernsehprogramm aus und sind auch weniger streng im Hinblick auf die diesbezügliche Auswahl ihrer Kinder; sie bewerten gar die von ihren Kindern präferierten Programmangebote häufiger als „kindgerecht“, setzen aber vermehrt Fernsehverbot als Strafe ein.

Doch auch die sozial benachteiligten Eltern nehmen am gesellschaftlichen Diskurs darüber teil, was für Kinder gut ist, was sie nicht tun sollten bzw. was alsentwicklungsschädigend gilt, wie etwa ein zu hoher Medienkonsum bzw. ein stark ausgeprägter Konsum bestimmter Medienangebote, allem voran gewaltorientierte Fernsehsendungen und Computerspiele. So kommt es in der Medienerziehung oft zu einer Diskrepanz zwischen Wollen und Können. (Medien-)Gebote und -Verbote werden nicht systematisch gehandhabt, sondern zumeist nur punktuell, nach einem den überforderten Eltern opportun erscheinenden Bedarf. Für die Kinder ist diese (Medien-)Erziehung, sind deren Regeln nicht transparent bzw. nachvollziehbar. Die sich aus der sozialen Situation der Mütter und Väter ergebenden Defizite werden von den Medien ausgefüllt – oft sogar in doppelter Weise: Die Medien dienen zum einen dazu, den Alltag zu strukturieren; zum anderen halten sie eindrucksvolle, schon für Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter leicht nachvollziehbare und daher hoch attraktive Handlungsanleitungen, Informations- und Identifikationsangebote bereit.

Wie die Studie zeigt, werden Kinder aus sozial schwächeren Familien mit zunehmendem Alter häufiger allein gelassen. Dies hat in der zweiten Erhebungsphase zugenommen, in der sich die Kinder im Grundschulalter befanden. Ihre Eltern unterstellen jetzt noch stärker als vorher (oder sich damit zufrieden), dass ihre Kinder mit den Medien zurechtkommen bzw. durch diese viel lernen können. Auch nimmt mit dem Älterwerden der Kinder das zuvor noch häufig geäußerte schlechte Gewissen der Eltern ab. Eine fördernde Medienerziehung fehlt in fast allen Familien. Dadurch erlangen die Medien gerade in der wichtigen Phase der Herausbildung der Identität der Kinder und bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben große Bedeutung: Zu diesen zählen die Geschlechterrollenidentifikation, das Treffen einfacher moralischer Unterscheidungen, die Entwicklung eines gesunden Selbstbewusstseins und die Fähigkeit zu sozialer Kooperation.

Medien nehmen somit in der prägenden Phase des Übergangs vom Kindergarten zum Grundschulalter bzw. beim Übergang in die Schule eine eminent wichtige Rolle ein; sie werden – neben Kindergarten und Schule

– von den Kindern selbst als Orientierungsgeber und zentrale Informations- und Wissensquelle nachgefragt. Medien dienen ihnen – wie oben bereits erwähnt – auch dazu, ihren Alltag zu strukturieren und leere Zeit auszufüllen. Welche Konsequenzen dies jeweils für die Entwicklung der Kinder im Rahmen ihrer Sozialisation haben kann, hängt in entscheidendem Maße von den Konstellationen in jeder einzelnen Familie und – dies darf nicht unterschätzt werden – auch von jedem einzelnen Kind ab: von seinem ganz spezifischen „Eigensinn“, auf die Lebensverhältnisse und die Lebensführung in der Familie die *eigene Antwort* zu geben.

Fazit: Gesellschaftlicher Handlungsbedarf ist überfällig

Kinder aus sozial benachteiligten Familien sind in besonderer Weise mit der sich wandelnden Medienlandschaft konfrontiert. Das schlägt sich in einer hohen Zahl von (konvergenten) Mediengeräten, Sendern und Programmen nieder, so dass ihre Kindheit als „Medienkindheit“ bezeichnet werden muss. Die Sozialisation dieser Kinder erfolgt in starkem Maße durch die Medien und wird nur wenig durch andere Sozialisationsinstanzen moderiert. Die Vermittlung von Medienkompetenz ist zwar Aufgabe der Eltern, die aber, wie die Ergebnisse der Panelstudie gezeigt haben, auf diese Rolle oft nur schlecht vorbereitet sind: Da sie kaum als medienkompetent einzustufen sind, kaum über Kenntnisse über die Produktionsbedingungen sowie die medialen Kommerzialisierungsstrategien der Medienanbieter verfügen, bedürfen sie Hilfe von Seiten der Gesellschaft. Sie stehen, wie die Studie deutlich gemacht hat, unter einem erhöhten Problemdruck, gleichzeitig haben sie aber durchgängig ein geringes Problembewusstsein und verfügen auch nur über geringe Ressourcen zur autonomen Bearbeitung der vorhandenen Probleme. Diesen Familien sollte daher besondere gesellschaftliche Aufmerksamkeit zuteil werden. Soziale Konzepte zur Veränderung der Situation sozial benachteiligter Kinder bzw. zu einer Hilfestellung, die eine gelingende (Medien-)Sozialisation befördert, setzen, wie die Studie eindringlich zeigt, allerdings weit mehr voraus als es etwa medienpädagogische Projekte – so wichtig diese auch sind – zu leisten vermögen. Wie die Ergebnisse des Zwölften Kinder- und Ju-

gendberichts der deutschen Bundesregierung¹³ deutlich machen, ist es dringend erforderlich, Konzepte zu entwickeln, in deren Umsetzung alle Beteiligten – von Kindergärten und Schulen über Familienämter und Einrichtungen des Kindes- und Jugendwohls bis hin zu Jugendhilfe- und zu Elternbildungseinrichtungen – einbezogen werden.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass auf unterschiedlichen Ebenen gesellschaftlicher Handlungsbedarf besteht. So mangelt es etwa auf der Ebene des medialen Diskurses an einem sorgfältigen Blick auf die Einzelangebote des von Kindern genutzten Medienspektrums. Aber auch auf die Ebene der Medienproduktion muss sich der Blick richten: Die Medienproduzenten dürfen nicht aus der Verantwortung entlassen werden, selbst wenn die kommerzielle Logik der privatwirtschaftlichen Produktion dies (vermeintlich) nahe legt. Sie stehen in der Verantwortung, ihr Programm nicht in erster Linie bzw. nur auf Gewinnmaximierung auszurichten, mit Blick auf vermeintliche Publikumswünsche, sondern eine Programmgestaltung vorzunehmen, die nicht die Gefahr birgt, dass die schwächsten Glieder der Gesellschaft – sozial benachteiligte Kinder – weiter an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden. Es wäre daher dringend notwendig, etwa im Fernsehen spezielle zielgruppenspezifische Programme anzubieten, die dem Bedarf in den Familien gerecht werden und sich nicht in publikumswirksamen Erziehungsratschlägen wie der Sendung „Die Super Nanny“ erschöpfen.

Insgesamt bedarf es großer finanzieller Anstrengungen (nicht nur) von Seiten der Gesellschaft, um Kindern aus sozial benachteiligten Familien zu ihrem Recht auf Entwicklung, Integration und Partizipation zu verhelfen. Es ist längst an der Zeit, Konstellationen zu schaffen, welche die Einlösung dieses Rechtsanspruchs ermöglichen.

¹³ Vgl. J. Barthelmes (Anm. 4).

Klaus Peter Strohmeier ·
Holger Wunderlich · Philipp Lersch

Kindheiten in Stadt(teil) und Familie

In den Städten wachsen Kinder in unterschiedlicher Nachbarschaft auf. Viele Familien leben in den engen, armen Vierteln in Innenstadtnähe und in den Großsiedlungen des sozialen Wohnungsbaus. Andere (und zwar deutlich weniger) Familien leben in den bürgerlichen Wohnvierteln der großen Städte; die meisten Mittelschichtfamilien hat es in den letzten Jahren in das suburbane Umland der Vorstädte gezogen. Verbunden mit diesen verschiedenen Milieus sind unterschiedliche alltagsweltliche „Normalitäten“ des Familienlebens, in die Kinder hineinwachsen, und unterschiedliche Benachteiligungen und Privilegien, die Kinder und Jugendliche erfahren und die ihren Start ins Erwachsenenleben nachhaltig prägen. Wir wissen zum Beispiel aus der empirischen Bildungsforschung und der Gesundheitsforschung, dass Armut die Lebenschancen von Kindern nachhaltig negativ beeinflusst. Neuere Studien zeigen aber auch, dass die räumliche Konzentration („Segregation“) von Menschen in ähnlichen Lebenslagen solche

Klaus Peter Strohmeier,
Dr. rer. soc., geb. 1948; Professor an der Ruhr-Universität Bochum, Lehrstuhl für Soziologie / Stadt und Region, Familie, Universitätsstr. 150, Gebäude GC 05/709, 44780 Bochum.
peter.strohmeier@ruhr-uni-bochum.de
www.rub.de;
www.faktor-famlie.de

Holger Wunderlich
Dipl. Soz.-Wiss., geb. 1976; Geschäftsführer der Faktor Familie GmbH, Lokale Familienforschung und Familienpolitik, Im Lottental 38, 44801 Bochum.
holger.wunderlich@faktor-familie.de
www.faktor-famlie.de

Philipp Lersch
stud. Soz. Wiss., geb. 1984; studentischer Mitarbeiter bei der Faktor Familie GmbH, Lokale Familienforschung und Familienpolitik, Im Lottental 38, 44801 Bochum.
philipp.lersch@faktor-familie.de
www.faktor-famlie.de

individuellen Benachteiligungen (beziehungsweise Privilegierung) verstärkt.

Diese Zusammenhänge werden wir im vorliegenden Beitrag empirisch anhand von Ergebnissen der kommunalen Familienberichterstattung in Nordrhein-Westfalen untersuchen.¹ Wir werden zeigen, dass sich die Bedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche in Deutschland aufwachsen, tatsächlich im kleinräumigen Vergleich erheblich voneinander unterscheiden. Dabei sehen wir, dass es signifikante Unterschiede der Bedingungen des Aufwachsens von Kindern im Vergleich von Städten gibt, dass aber auch innerhalb der Grenzen einer einzigen Stadt ein hohes Maß an kleinräumiger Differenzierung von „Familienwelten“ festzustellen ist. In diesem Zusammenhang wird zu untersuchen sein, ob eine sozialräumliche Perspektive zur Differenzierung unterschiedlicher Familienwelten und unterschiedlicher Kindheiten in den Städten ausreicht oder ob weitere Kriterien zur Unterscheidung herangezogen werden müssen.

Wir gehen diesen Fragen exemplarisch anhand von Ergebnissen einer kleinräumigen Familienberichterstattung durch repräsentative, schriftliche Familienbefragungen in den NRW-Städten Mülheim an der Ruhr und Gladbeck nach. Mülheim an der Ruhr ist die Stadt mit den meisten Einkommensmillionären in diesem Bundesland und einem von Dienstleistungsberufen geprägten Arbeitsmarkt. Gladbeck ist eine vom Strukturwandel gebeutelte alte Industriestadt in der Emscherzone mit hoher Arbeitslosigkeit. Nur auf den ersten Blick sind die im Folgenden dargestellten Strukturen Besonderheiten des Ruhrgebiets.² Tatsächlich haben wir es mit Zusammenhängen zu tun, die wir überall in den großen Städten in Deutschland finden.³

¹ Informationen zur kommunalen Familienberichterstattung gibt es im Internet unter www.faktor-familie.de.

² Weitere Ergebnisse zu Familien im Ruhrgebiet vgl. Klaus Peter Strohmeier/Annett Schultz/Holger Wunderlich, Familien im industriellen Ballungsraum – Lebensformen, Lebenslagen und stadträumliche Differenzierungen im Ruhrgebiet, in: Ursula von der Leyen/Vladimír Špidla (Hrsg.), Voneinander lernen – miteinander handeln. Aufgaben und Perspektiven der Europäischen Allianz für Familien, Baden-Baden 2009.

³ Vgl. Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.), Demographie konkret – Soziale Segregation in deutschen Groß-

Zwei Städte: Zwei Kindheiten?

Vergleichen wir zunächst die Lebenslagen und die Alltagsbedingungen des Familienlebens in der „reichen“ Stadt Mülheim und dem „ärmeren“ Gladbeck. Erwartungsgemäß unterscheiden sich die typische Mülheimer und die typische Gladbecker Familie signifikant voneinander.

Die wirtschaftliche Lage der Familien hat einen deutlichen Einfluss auf die Entwicklung und die Zukunftschancen von Kindern. Welches Einkommen eine Familie zur Verfügung hat, hängt in der Regel neben dem Arbeitsplatzangebot auch vom Qualifikationsniveau der Familienmitglieder ab, die Arbeit nachfragen. Das Niveau der Arbeitslosigkeit und des Arbeitsplatzangebotes unterscheidet sich zwischen beiden Städten. In Mülheim an der Ruhr gibt es weniger Arbeitslose und deutlich mehr Arbeitsplätze im Dienstleistungsbereich als in Gladbeck. Diese Unterschiede sollen nicht weiter kommentiert werden. Ihnen entsprechen aber deutlich unterschiedliche formale und am Arbeitsmarkt verwertbare Qualifikationsniveaus der erwachsenen Familienmitglieder in den jeweiligen Kommunen.

Der Einkommensvergleich ergibt, dass den Gladbecker Familien im Schnitt ein monatliches Äquivalenzeinkommen von 904 Euro zur Verfügung steht, während Familien in Mülheim an der Ruhr mit 1181 Euro 30 Prozent mehr Einkommen zur Verfügung haben. Mehr als 40 Prozent der Gladbecker Familien leben in Armut oder in armutsnahen Verhältnissen. In Mülheim an der Ruhr sind es nur 21 Prozent. In etwa vier von zehn Familien in Mülheim an der Ruhr hat mindestens ein Elternteil einen Fachhochschul- oder Hochschulabschluss, während in Gladbeck nur jede sechste Familie eine Akademikerfamilie ist. Schließlich sind die Gladbecker Eltern im Durchschnitt ein Jahr kürzer zur Schule gegangen als die Mülheimer Eltern.

Unter den Alleinerziehenden, den kinderreichen Familien und den Familien mit Migrationshintergrund findet man überdurchschnittlich häufig auch ein formal niedrigeres Bildungsniveau und ein geringeres Einkom-

städten. Daten und Handlungskonzepte für eine integrative Stadtpolitik, Gütersloh 2008.

men bzw. eine schwierigere wirtschaftliche Lage.¹⁴ Aus den besonderen Belastungen dieser Lebensformen – auch vor dem Hintergrund fehlender materieller Ressourcen – ergeben sich Belastungen, die sich auch in unterschiedlichen Lebensbedingungen und Lebenschancen der Kinder äußern. In der kommunalen Familienberichterstattung bezeichnen wir diese Familien daher als Familien mit „besonderem Unterstützungsbedarf“.

In allen großen Städten ist die Familie mit Kindern die Lebensform einer Minderheit, und große Teile dieses „Familiensektors“ sind Alleinerziehende, in Armut lebende Familien und Familien mit einem Migrationshintergrund. Betrachten wir exemplarisch unsere beiden Beispielkommunen: Im „armen“ Gladbeck weist mit 52 Prozent mehr als die Hälfte der Familien einen besonderen Unterstützungsbedarf auf. In Mülheim an der Ruhr sind es immerhin noch 44 Prozent. Allerdings sind die Unterschiede von Lebenssituationen innerhalb dieser Gruppen von Familien in potentiell problematischen Lebenslagen im Städtevergleich beträchtlich. In Mülheim an der Ruhr ist nur jede fünfte Familie eine Migrantenfamilie, in Gladbeck dagegen jede dritte. Entsprechend unterscheiden sich die Anteile der Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren, die in einer Familie mit Migrationshintergrund leben. Während 21 von 100 Mülheimer Kindern einen Migrationshintergrund aufweisen, trifft dies in Gladbeck auf 40 von 100 Kindern zu.

Für eine passgenaue Familienpolitik gilt es aber auch innerhalb dieser Gruppe noch einmal zu differenzieren und die unterschiedlichen Herkunftsländer bzw. Wanderungsgeschichten zu berücksichtigen. Der Anteil der Familien, die mit einem türkischen Migrationshintergrund in Deutschland leben, ist in

¹⁴ Von „Migrationshintergrund“ sprechen wir, wenn mindestens ein Elternteil eine nichtdeutsche Staatsangehörigkeit hat, mindestens ein Elternteil neben der deutschen eine zweite Staatsangehörigkeit hat oder aber mindestens ein Elternteil außerhalb Deutschlands geboren ist. Eine Differenzierung nach Migrationshintergrund, der sich in der Regel nur über Befragungen generieren lässt, ist deshalb wichtig, weil durch das neue Staatsbürgerschaftsrecht der Anteil von Personen ohne deutschen Pass sinkt, obwohl der Anteil von Personen mit einer Zuwanderungsgeschichte (deutlich) ansteigt. Als kinderreich gelten Familien, in deren Haushalt drei oder mehr Kinder unter 18 Jahren leben.

Gladbeck mehr als doppelt so hoch wie in Mülheim an der Ruhr. Hier sprechen knapp 28 Prozent der Kinder, die im Alltag überwiegend nicht deutsch sprechen, türkisch oder kurdisch. In Gladbeck ist dieser Anteil mit knapp 60 Prozent mehr als doppelt so hoch. Die Zahl der kinderreichen Familien ist in Gladbeck wesentlich höher als in Mülheim an der Ruhr. Jede fünfte Familie in Gladbeck hat drei oder mehr Kinder. In Mülheim an der Ruhr ist dagegen nur jede achte Familie kinderreich. Die Hälfte der vielen Kinderreichen in Gladbeck weist auch einen Migrationshintergrund auf (in Mülheim an der Ruhr hat nur ein Fünftel der kinderreichen Familien zusätzlich einen Migrationshintergrund). Dafür gibt es dort deutlich mehr alleinerziehende Eltern.

Die Familien mit besonderem Unterstützungsbedarf weisen insgesamt ein überdurchschnittliches Armutsrisiko auf. In Gladbeck lebt von allen Familien mit besonderem Unterstützungsbedarf fast die Hälfte in Armut.¹⁵ In Mülheim an der Ruhr ist es dagegen nur ein Fünftel der Familien mit besonderem Unterstützungsbedarf, das in Armut lebt (*Tabelle auf Seite 28*).

Erwartungsgemäß unterscheiden sich die Lebenschancen der Kinder in beiden Städten stark. Ein Beispiel, auf das wir uns hier beschränken wollen, ist die Bildungsbeteiligung. Betrachtet man nur die Anteile der Kinder von elf bis unter 17 Jahren, die auf eine Hauptschule oder ein Gymnasium gehen, so zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Kommunen, die sich zum Teil auf die unterschiedlichen Bildungsniveaus der Eltern in den beiden Kommunen zurückführen lassen.¹⁶ In Mülheim an der Ruhr gehen nur fünf Prozent der Kinder dieser Altersgruppe auf eine Hauptschule. In Gladbeck ist der Anteil mit 15 Prozent dreimal so groß. Umgekehrt verhält es sich mit dem Anteil der Gymnasiasten. Während in Gladbeck ein knappes Viertel der Kinder zwischen elf und 17 Jahren ein Gymnasium besucht, sind es in Mülheim an der Ruhr mit 44 Prozent fast doppelt so viele. Der

¹⁵ Als „arm“ haben wir – gemäß der Landessozialberichterstattung NRW 2007 – Familien mit einem Nettoäquivalenzeinkommen von unter 615 Euro klassifiziert.

¹⁶ Vgl. bspw. Holger Wunderlich, Soziale Lage von Familien mit Zuwanderungsgeschichte und Bildungsbeteiligung von Kindern, in: www.familie-in-nrw.de/1878.0.html (12. 02. 2009).

Tabelle: Lebenslagen von Familien und Kindern in Mülheim an der Ruhr und in Gladbeck

Indikator	Mülheim	Gladbeck
an allen Familien		
Anteil Familien mit Migrationshintergrund (in %)	20	34
Anteil kinderreiche Familien (in %)	12	21
Anteil Alleinerziehende (in %)	18	14
Durchschnittliches Äquivalenzeinkommen (in Euro)	1181	904
Durchschnittliche Schuljahre der Eltern	12	11
Anteil Ausgaben für Freizeit am Nettohaushaltseinkommen (in %)	3,5	4,1
Anteil Familien mit weniger als einem Raum pro Person (in %)	16	31
an allen Kindern		
Anteil Kinder mit Migrationshintergrund (in %)	20	40
Anteil Kinder mit Hauptsprache Türkisch/Kurdisch an allen Kindern mit nichtdeutscher Hauptsprache in der Familie (in %)	28	60
Anteil von Kindern, die die Hauptschule besuchen (in %)*	5	15
Anteil von Kindern, die das Gymnasium besuchen (in %)*	44	24

* An allen 11–16-Jährigen

Quelle: Familienbefragungen Mülheim (2006) und Gladbeck (2007).

Bildungsstatus der Eltern wird hier an den Nachwuchs weitergegeben: Je höher die formale Bildung der Eltern ist, desto besser sind die Chancen ihrer Kinder auf eine gute Schul- und Berufsausbildung. Ganz konkret: Je niedriger das Bildungsniveau der Eltern ist, desto seltener besuchen die Kinder und Jugendlichen aus diesen Familien das Gymnasium und desto häufiger die Hauptschule. Eine Besonderheit des Ruhrgebiets besteht darin, dass die Mehrheit der Migrantenkinder die Gesamtschule besucht.

Unsere „Familien mit besonderem Unterstützungsbedarf“ vererben also ihre reduzierten Lebenschancen an ihre Kinder. Diese Berücksichtigung der Kinderperspektive ist auch deshalb wichtig, weil in Familien in schwierigen Lebenslagen häufig mehr Kinder leben als in anderen Familien. „Nur“ ein Viertel der Familien in Gladbeck ist arm, aber mit 36 Prozent ist der Anteil der armen Kinder in der Stadt mehr als neun Prozentpunkte höher als der Anteil der armen Familien.

Die wirtschaftliche Lage hat Einfluss auf die Freizeitgestaltung und auf die Wohnsituation der Familien. Hierfür sollen beispielhaft zwei Indikatoren herangezogen werden: die Ausgaben der Familien für Freizeit, Kultur und Bildung (als Bewertung ihres Spielraums bei Freizeitaktivitäten) sowie der Anteil der Familien, in denen weniger als ein Raum pro Person zur Verfügung steht (wobei wir mindestens einen Raum pro Person als „familiengerechten Wohnraum“ ansehen). In Mülheim an der Ruhr geben Fa-

milien durchschnittlich 3,5 Prozent ihres Nettoeinkommens für Freizeit, Kultur und Bildung aus. Dies entspricht einem Absolutbetrag von etwa 105 Euro pro Monat. In Gladbeck werden knapp 10 Euro weniger ausgegeben; aufgrund des geringeren durchschnittlichen Nettoeinkommens in Gladbeck entspricht dies allerdings gut vier Prozent des Einkommens. Trotz ihrer schwierigeren Finanzsituation geben die Gladbecker Familien relativ betrachtet also mehr für ihre Freizeitgestaltung aus als die Familien in Mülheim an der Ruhr.

Der Anteil von Familien, denen pro Person weniger als ein Raum in der Wohnung zur Verfügung steht, kann als Hinweis auf eine beengte Wohnsituation betrachtet werden. In Gladbeck lebt ein knappes Drittel der Familien in zu kleinen Wohnungen. Damit sind unter anderem Abstriche beim Wohnkomfort und bei der Wahrung der Privatsphäre gegeben. Verschiedene Studien haben gezeigt, dass sich dies auch nachteilig auf die Entwicklung der Kinder auswirken kann.

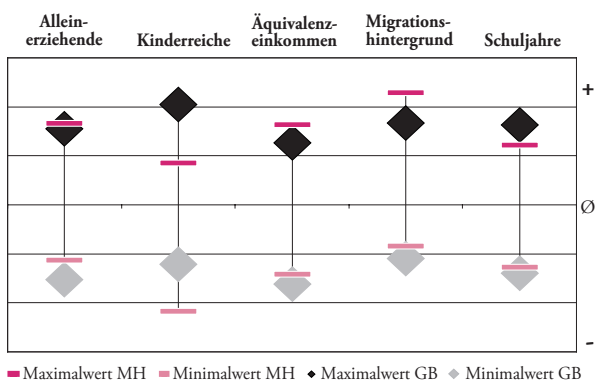
Eine Stadt: Verschiedene Kindheiten?

Bisher haben wir Unterschiede *zwischen* Kommunen beschrieben. Aber auch *innerhalb* der Kommunen gibt es eine entsprechende Differenzierung von Lebenslagen der Familien und damit verbunden von unterschiedlichen Lebenschancen der Kinder.

Um solche Unterschiede aufzudecken, verwenden wir in diesem Abschnitt die bereits

oben eingeführten Indikatoren. Um darüber hinaus deutlich zu machen, dass das Ausmaß der innerstädtischen Unterschiede im Vergleich von Kommunen unterschiedlich groß sein kann, verwenden wir die Methode der Standardisierung. Dieses Verfahren ermöglicht den direkten Vergleich von verschieden dimensionierten Daten und macht Abweichungen vom Durchschnitt direkt sichtbar.¹⁷ Dieses Verfahren wurde getrennt für Mülheim an der Ruhr und Gladbeck durchgeführt.

Abbildung 1: Innerstädtische sozialräumliche Unterschiede in Mülheim an der Ruhr und Gladbeck



Die schwarzen Markierungen zeigen die standardisierten Maximalwerte, die auf dem jeweiligen Indikator in der Stadt realisiert wurden. Je weiter der Wert von der horizontalen Durchschnittsachse abweicht, umso stärker weicht dieser Stadtteil vom Mittelwert der Stadt ab. Die hellen Markierungen zeigen die niedrigsten standardisierten Werte, die in der Stadt zu finden sind. Je weiter die beiden Markierungen auseinander liegen, umso stärkere Unterschiede gibt es zwischen den beiden Extremwerten in der Stadt.

Quelle: Familienbefragungen Mülheim (2006) und Gladbeck (2007).

Abbildung 1 zeigt das Ergebnis der Standardisierung. Die Unterschiede sind für die Anteile der Alleinerziehenden und der Kinderreichen sowie für die durchschnittliche Dauer des Schulbesuchs in Gladbeck größer als in Mülheim an der Ruhr. In Mülheim an der Ruhr gibt es dagegen im Stadtteilvergleich größere Disparitäten beim durchschnittlichen Äquivalenzeinkommen und dem Anteil der Familien mit Migrationshintergrund. Das heißt, in dieser Stadt finden wir ein besonders hohes Maß an Einkommenssegregation (Arm und Reich leben jeweils unter sich) sowie an ethnischer

Segregation (Zugewanderte und Einheimische leben jeweils in getrennten Nachbarschaften).

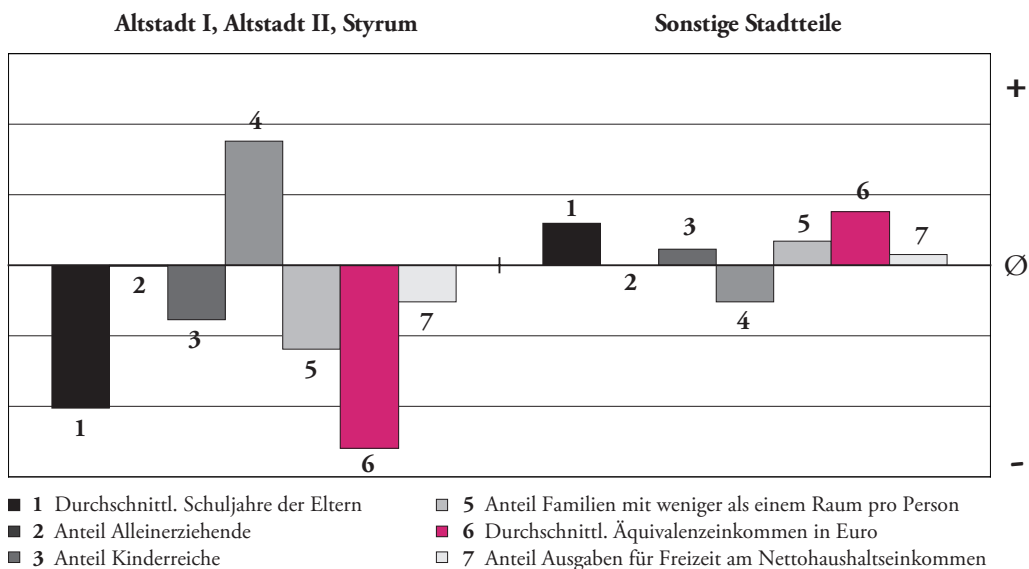
Abbildung 1 verdeutlicht, dass die Betrachtung von Ergebnissen für die Gesamtstadt den Blick auf intrakommunale Disparitäten verstellt. Am Beispiel Mülheim an der Ruhr beschreiben wir im Folgenden exemplarisch, dass die Differenzierung von Familien- und Kinderwelten innerhalb ein und derselben Kommune sehr wichtig ist. Wir unterscheiden dafür die Mülheimer Stadtteile Altstadt I, Altstadt II und Styrum von den restlichen sechs Mülheimer Stadtteilen. Bei den drei genannten Stadtteilen handelt es sich um die Stadtteile, die durch eine deutliche ethnische Segregation der Bevölkerung und eine Konzentration sozial benachteiligter Bevölkerungsgruppen geprägt sind. Hier leben zusammen mehr als die Hälfte (56 Prozent) aller in Mülheim an der Ruhr gemeldeten Nichtdeutschen. Von allen Deutschen in der Stadt wohnt hier nur ein knappes Drittel.

In Abbildung 2 haben wir mit dem gleichen Verfahren wie in Abbildung 1 die Lebenslagen für die Familien in den segregierten Stadtteilen Altstadt I, Altstadt II und Styrum im Vergleich zu den restlichen Stadtteilen anhand von ausgewählten Indikatoren dargestellt. Man erkennt, dass sich die Familien in den beiden Gebietstypen deutlich voneinander unterscheiden.

Betrachten wir zuerst wieder die Bildungs- und Einkommenssituation der Familien: In den armutssegregierten Stadtteilen Altstadt I, Altstadt II und Styrum wachsen mehr Kinder in Familien auf, deren Eltern ein unterdurchschnittliches Bildungsniveau (Säule ganz links) und – damit zusammenhängend – ein niedrigeres Äquivalenzeinkommen (zweite Säule von rechts) aufweisen. Schauen wir uns die oben beschriebene Gruppe der „Familien mit besonderem Unterstützungsbedarf“ an, so finden wir relativ betrachtet in den armutssegregierten Stadtteilen nicht mehr oder weniger Alleinerziehende als in den restlichen Stadtteilen. Unterschiedliche Anteile finden wir allerdings bei den kinderreichen Familien und noch sehr viel deutlicher bei den Familien mit Migrationshintergrund. Letztere konzentrieren sich in den drei armutssegregierten Gebieten. Die Profile der beiden Gebietstypen weichen also deutlich vom Mittelwert der Gesamtstadt ab.

¹⁷ Alle Merkmalswerte werden dabei auf einen Mittelwert von null normiert. Die Maßeinheit eins entspricht der jeweiligen Standardabweichung beziehungsweise der durchschnittlichen Streuung der Einzelwerte um diesen Mittelwert.

Abbildung 2: Lebenslagen der Familien in Altstadt I, Altstadt II und Styrum im Vergleich zu den restlichen Stadtteilen in Mülheim an der Ruhr



Quelle: Familienbefragung Mülheim (2006).

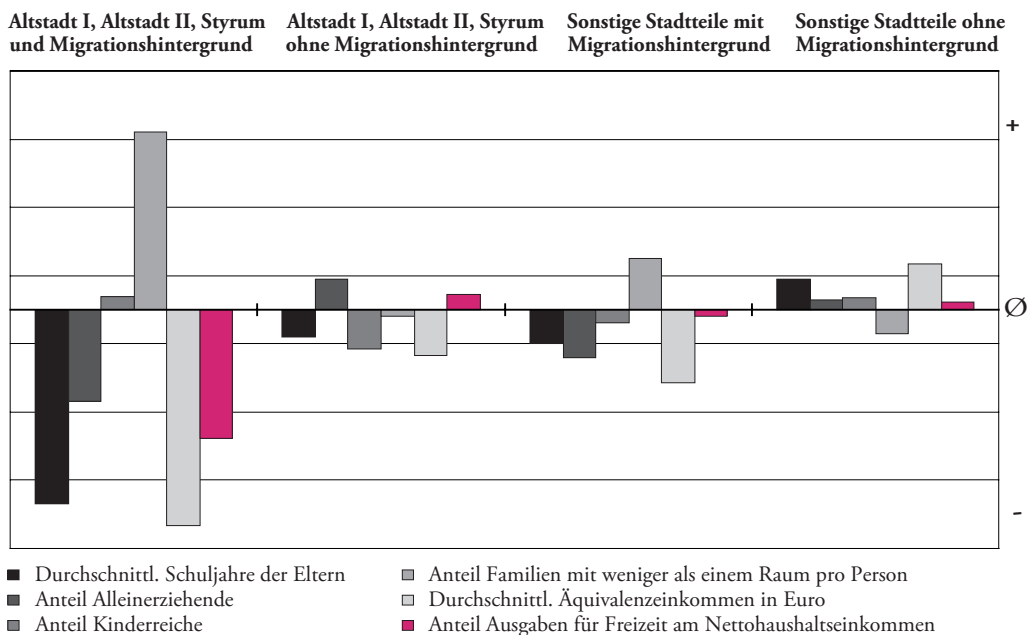
Abbildung 2 zeigt, dass wir es in den drei armutssegregierten Stadtteilen unterdurchschnittlich häufig mit kinderreichen Familien zu tun haben. Besonders viele haben hier jedoch einen Migrationshintergrund. Zudem sind diese Familien in besonderem Maße von Armut betroffen, weisen ein unterdurchschnittliches Bildungsniveau auf und leben in beengten Wohnsituationen. Damit sind gewissermaßen aggregierte Merkmale der Lebenssituation der Familien zur Charakterisierung der Stadtteile verwendet worden. Aber auch innerhalb solcher armutssegregierten (oder eben nicht segregierten) Stadtteile gibt es noch Differenzierungen von Lebenslagen der Familien (und von Lebenschancen der Kinder), die mit dieser sozialräumlichen Perspektive alleine nicht erfasst werden können. Wir können dies im Folgenden nur exemplarisch untersuchen und betrachten zu diesem Zweck die Lebenslagen von Familien mit und ohne Migrationshintergrund in den beiden betrachteten Mülheimer Gebietstypen. Dahinter steht die Hypothese, dass es einen Unterschied macht, ob zum Beispiel eine Familie mit Migrationshintergrund in einem ethnisch segregierten Quartier lebt oder ob sie mit Minoritätsstatus in einer überwiegend „deutschen“ Nachbarschaft wohnt.

Deshalb unterscheiden wir im Folgenden die Familien nicht nur nach ihrem Wohnort (armutssegregierte Stadtteile vs. nicht segregierte Stadtteile), sondern berücksichtigen zudem, ob in den betrachteten Familienhaushalten ein Migrationshintergrund vorliegt oder nicht.¹⁸

In Abbildung 3 haben wir dazu die Lebenslagen der verschiedenen Gruppen anhand der bereits bekannten Indikatoren dargestellt. Schon auf den ersten Blick ist ersichtlich, dass Familien mit Migrationshintergrund in Altstadt I, Altstadt II und Styrum, wo sie quasi „unter sich“ sind, besonders benachteiligt sind (gruppierte Säulen ganz links in der Abbildung). Sie verfügen über ein besonders niedriges Äquivalenzeinkommen, haben eine deutlich unterdurchschnittliche Schulbildung genossen und es leben hier besonders viele Fa-

¹⁸ Aufgrund der kleinen Fallzahl der Familien mit Migrationshintergrund, die in den segregierten Stadtteilen befragt wurden, sind die Ergebnisse hier vorsichtig zu interpretieren. Die Tendenz ist aber eindeutig. Unberücksichtigt bleibt die Frage nach dem Vorhandensein von Kompositionseffekten, also die Frage, ob es sich bei den Migranten in den armutssegregierten Stadtteilen um andere Gruppen von Migranten handelt als in den nicht armutssegregierten Stadtteilen.

Abbildung 3: Lebenslagen von Familien mit und ohne Migrationshintergrund in Altstadt I, Altstadt II und Styrum im Vergleich zu den restlichen Stadtteilen in Mülheim an der Ruhr



Quelle: Familienbefragung Mülheim (2006).

milien in beengten Wohnverhältnissen. Gleichzeitig findet man in dieser Gruppe vergleichsweise viele kinderreiche Familien, während Alleinerziehende seltener anzutreffen sind als im stadtweiten Schnitt. Und die Familien geben besonders wenig Geld für Freizeit, Kultur und Bildung aus. Die Familien mit Migrationshintergrund in den nicht segregierten Vierteln weisen ein ähnliches, allerdings weniger extremes Merkmalsprofil auf. Unterschiede zwischen den beiden Gruppen finden wir bezüglich der Einordnung „überdurchschnittlich“ bzw. „unterdurchschnittlich“ bei den Ausgaben für Freizeit, Kultur und Bildung sowie dem Anteil der kinderreichen Familien. Die Ausgaben für Freizeit, Kultur und Bildung sind bei den Migrantenfamilien in den nicht segregierten Stadtteilen eher durchschnittlich und im Unterschied zu den Migrantenfamilien in Altstadt I, Altstadt II und Styrum gibt es in den restlichen Stadtteilen nur wenige Kinderreiche unter den Migrantenfamilien. Ein ähnliches Profil wie die Familien mit Migrationshintergrund außerhalb der segregierten Stadtteile weisen die Familien ohne Migrationshintergrund in den segregierten Stadtteilen auf. Zwar unterscheiden sie

sich beim Anteil der Familien mit besonderem Unterstützungsbedarf, aber beide Gruppen weisen ein geringes Bildungsniveau und ein unterdurchschnittliches Einkommen auf. Ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist bei der Wohnsituation auszumachen: Familien mit Migrationshintergrund wohnen wesentlich beengter. Ein gänzlich anderes Profil weisen die Familien ohne Migrationshintergrund in den nicht segregierten Stadtteilen auf (gruppierte Säulen ganz rechts in *Abbildung 3*). Im Vergleich zu den Familien aus den drei anderen Gruppen ist die Bildung der Elterngeneration in diesen Familien überdurchschnittlich hoch und sie verfügen über ein höheres Äquivalenzeinkommen. Verbunden damit stellt sich unter anderem ihre Wohnsituation komfortabler dar.

Diese Ergebnisse der Familienbefragung in Mülheim an der Ruhr zeigen, dass es nicht nur deutliche Unterschiede zwischen den armutssegregierten und den nicht bzw. weniger segregierten Stadtteilen gibt, sondern dass wir darüber hinaus die Familien nach zusätzlichen Kriterien unterscheiden müssen, um tatsächlich ein realistisches Bild der Lebenssi-

tuation und der Bedarfslagen der Familien zu erhalten.

Mit Blick auf den Alltag und die Lebenschancen der Kinder wird deutlich, dass sich der Lebensalltag von Kindern in den segregierten Stadtteilen klar vom Lebensalltag der Kinder in den anderen Stadtteilen unterscheidet und dass es hier darüber hinaus eine deutliche Differenzierung von Lebenslagen etwa zwischen den Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in den Stadtteilen gibt.

Es gibt also nicht nur zwei Kindheiten in der Stadt, wie sie etwa die von Klaus Peter Strohmeier und Safet Alic gebrauchte Metapher von der „Oberstadt“ und der „Unterstadt“ nahelegt.⁹ Tatsächlich können wir anhand der hier gewählten integrierten sozial- und zielgruppenorientierten Betrachtung in Mülheim an der Ruhr mindestens drei „Familienwelten“ unterscheiden,¹⁰ die jeweils unterschiedliche Rahmenbedingungen für das Aufwachsen der Kinder in diesen Familien mit sich bringen. Die Entwicklung von Kindern in der Stadt wird gleichzeitig geprägt durch die Lebenslagen der Familien und das Milieu des sozialräumlichen Kontexts, also der Nachbarschaft, in der die Familie lebt.

Folgen für Familienpolitik

Familienwelten und Kindheiten unterscheiden sich zwischen den Städten und im Vergleich der Stadtteile innerhalb einer Stadt. Wie in Mülheim an der Ruhr finden wir in fast allen Städten Stadtteile, in denen Familien mit bestimmten Alltagsproblemen und „besonderem Unterstützungsbedarf“ das Bild stärker bestimmen als in anderen Stadtteilen. Die genaue Kenntnis darüber, welche Familien mit welchen Problemen wo in der Stadt leben, ist wichtig, damit passgenaue Angebote für diese Familien von den örtlichen Akteuren entwickelt werden können. Denn das, was Familien brauchen, damit Kinder nicht mit ungleichen Startchancen aufwachsen, und das, was diesen Familien und ihren Kindern angeboten wird,

⁹ Klaus Peter Strohmeier unter Mitarbeit von Safet Alic, Segregation in den Städten, Herausgegeben von der Friedrich-Ebert-Stiftung, Gesprächskreis Migration und Integration, Bonn 2006.

¹⁰ Wie wir festgestellt haben, ähnelt das Sozialprofil der Familien ohne Migrationshintergrund in den armutssegregierten Stadtteilen dem Profil der Familien mit Migrationshintergrund in den restlichen Stadtteilen.

ist häufig zu wenig aufeinander abgestimmt. Wie viele Familien in der Stadt leben, bei wie vielen Familien es sich zum Beispiel um alleinerziehende Elternteile handelt, ob diese Alleinerziehenden gering oder hoch qualifiziert sind, in welchen Stadtteilen sie leben, und wo man gegebenenfalls Qualifizierungsmaßnahmen mit Kinderbetreuung (für die gering Qualifizierten) oder flexible Angebote der Kinderbetreuung (für die höher Qualifizierten) anbieten müsste, sind wichtige Informationen für die Akteure örtlicher Familienpolitik. Ohne diese Informationen basiert kommunale Familienpolitik oft auf gefühlten sozialen Lagen und ist Politik im Blindflug.

Welche Konsequenzen haben unsere Ergebnisse für die strategische Ausrichtung (kommunaler) Familienpolitik? Die Botschaft ist ebenso eindeutig wie schwierig umzusetzen: Es gibt keine Familienpolitik „von der Stange“. Familienpolitik in Gladbeck muss anders aussehen als in Mülheim an der Ruhr. Und Familienpolitik für Familien mit Migrationshintergrund, die in den armutssegregierten Mülheimer Stadtteilen oft in dichte Familiennetzwerke eingewoben sind, muss eine andere sein als jene für Familien ohne Migrationshintergrund in diesen Stadtteilen, deren Problem vielfach soziale Isolation ist.

Familien bilden „Humanvermögen“. In ihnen soll die Generation heranwachsen, die als Erwachsene diese Gesellschaft fortsetzen soll und dazu elementare Motive und Kompetenzen erwerben muss (Solidarität, Empathie, Partizipationsbereitschaft, Bildungsfähigkeit). Um die jeweiligen Benachteiligungen und Beschränkungen der Familien im Familienalltag auszugleichen und um damit möglichst gleiche Startchancen für alle Kinder sicherzustellen, muss kommunale Familienpolitik sozialräumlich und zielgruppenorientiert ausgerichtet sein. Die Lösung sind differenzierte Angebote für unterschiedliche Familien in den jeweiligen Stadtteilen. Kurz gefasst bedeutet dies, dass Ungleiches auch ungleich behandeln werden muss. Familien in den benachteiligten Stadtteilen (und unterschiedliche Zielgruppen in diesen Stadtteilen) benötigen andere Unterstützungen und fragen andere Angebote der kommunalen Infrastruktur nach als Familien in weniger benachteiligten Stadtteilen.

Jutta Träger

Familienarmut: Ursachen und Gegenstrategien

Aktuelle Analysen zur Entwicklung der personellen Einkommensverteilung in Deutschland zeigen, dass sich die Einkommenssituation für Familien mit Kindern erheblich verschlechtert hat. Seit Beginn der 1970er Jahre ist die relative Einkommensarmut bei diesen von einem zunächst durchschnittlichen Niveau von sieben Prozent auf ein bis dato vergleichsweise überdurchschnittlich hohes Niveau von 12 Prozent im

Jutta Träger

Dr. rer. soc., geb. 1968; Sozialwissenschaftlerin; zur Zeit Studienrätin im Hochschuldienst im Bereich Sozial- und Bildungspolitik am Institut für Politikwissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen, Karl-Glückner-Str. 21E, 35394 Gießen.
Jutta.M.Traeger@
sowi.uni-giessen.de.

Jahr 1998 und 13,3 Prozent im Jahr 2006 gestiegen.¹ Dabei sind prekäre Einkommensverhältnisse und Einkommensarmut von Familien in der Bundesrepublik weniger ein allgemeines als ein spezifisches Problem von Teilgruppen, insbesondere von Familien mit einer geringfügig beschäftigten Person wie auch von Alleinerziehenden und Mehrkinderfamilien. Bei den Alleinerziehenden stieg das Armutsrisiko beispielsweise von 17 Prozent im Jahr 1969 auf 35 Prozent im Jahr 2006 an und liegt damit beim Dreifachen des Durchschnitts der Bevölkerung. In den ostdeutschen Bundesländern ist die Situation deutlich brisanter als in den westdeutschen. Aber auch das traditionelle Familienmodell mit einem (in der Regel männlichen) Alleinverdiener ist für die finanziell prekäre Lage verantwortlich. Fehlt das zweite Einkommen, ist das Armutsrisiko bei den Geringverdienern hoch.²

Familiale Einkommensarmut ist weder ein neues Phänomen noch ist es begrenzt auf die Bundesrepublik Deutschland. Ganz im Gegenteil: Der diagnostizierte Trend der zunehmenden Ungleichheit zwischen Familien

spiegelt sich in den Mitgliedsländern der Europäischen Union (EU) wider: „Increasing disparities are found in the standards of living of families within and between countries. Within societies, lone-parent and large families (...). The gap between work-rich and work-poor families has widened. While the social benefits received by families and children by head of population rose during the 1990s across the Union, regional variations increased. The highest level of spending on families was recorded in Ireland and Germany (...).³ Trotz der im EU-Vergleich mittleren beziehungsweise hohen öffentlichen Ausgaben für familienpolitische Leistungen hat sich das Armutsrisiko von Familien in Deutschland verschärft.⁴

Im vorliegenden Beitrag wird gezeigt, dass der Zugang zu Erwerbsarbeit eine zentrale Rolle bei der Bekämpfung von Familienarmut einnimmt. Dies setzt voraus, dass einer Erwerbstätigkeit weder kulturelle noch institutionelle Barrieren entgegenstehen. Besonders Augenmerk gilt dabei der Frage, ob Mütter mit kleinen Kindern auf eine gut ausgebauten Kinderbetreuungsinfrastruktur zurückgreifen können, die es ihnen ermöglicht, dem Arbeitsmarkt zur Verfügung zu stehen. Internationale Vergleiche zeigen, dass mehr Betreuung mit weniger Armut verbunden ist.

(Einkommens-)Armut in Familien – zur Datenlage

Auf die Frage, bei welcher Einkommenshöhe familiäre Armut beginnt, gibt es keine eindeu-

¹ Vgl. Irene Becker/Richard Hauser, Anatomie der Einkommensverteilung. Ergebnisse der Einkommens und Verbraucherstichproben 1969–1998, Forschung Hans-Böckler-Stiftung, Berlin 2003, S. 151. Markus M. Grabka/Peter Krause, Einkommen und Armut von Familien und älteren Menschen, in: Wochenbericht des DIW, 72 (2005) 9, S. 151–162.

² Vgl. Statistisches Bundesamt, Datenreport 2008. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland, Berlin 2008, S. 169.

³ Vgl. European Commission, Final Report. Improving policy responses and outcomes to socio-economic challenges: changing family structures, policy and practice (Iprosec), EU Research on social sciences and humanities, Brussels 2004, S. 8.

⁴ Vgl. Siebter Familienbericht, Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik, Bericht der Sachverständigenkommission der Bundesregierung, BT-Drucksache 16/1360, Berlin 26. 4. 2006, S. 38.

Tabelle: Armutsquoten nach Haushaltsform und Familientyp in Prozent

<i>Bevölkerung insgesamt</i>	Gesamtdeutschland 2001	Gesamtdeutschland 2006	Ostdeutschland 2001	Ostdeutschland 2006
Singlehaushalte	14,8	20,0	21,2	27,8
Paarhaushalt ohne Kinder	5,7	7,2	7,3	10,4
Paarhaushalt mit minderjährigen Kindern	10,7	13,3	14,0	24,9
Einelternhaushalt	36,7	35,4	47,6	54,8
<i>Paarhaushalte mit Minderjährigen Kindern</i>	Haushaltsvorstand 35 bis 54 Jahre			
Mit 1 Kind	7,3	13,9	13,4	26,1
Mit 2 Kindern	8,7	12,4	8,4	19,6
Mit 3 und mehr Kindern	23,3	13,9	35,5	38,1
<i>Einelternhaushalt</i>	Haushaltsvorstand 35 bis 54 Jahre			
Mit 1 Kind	27,9	31,4	38,7	53,9
Mit 2 und mehr Kindern	48,1	39,6	63,2	56,5

Quelle: Statistisches Bundesamt, Datenreport 2008. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Berlin 2008, S. 169; Datenbasis: SOEP 2001, 2006.

tige Antwort: Armut ist in erster Linie ein normativer Begriff. Zudem existiert ein enger Zusammenhang zwischen Einkommensarmut und prekären Lebenslagen von Familien.¹⁵ Der dritte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung verdeutlicht, dass Einkommensarmut häufig mit einem Mangel an Bildung, Gesundheit, Sozialem, Kultur und Wohnen einhergeht. Der Wirtschaftswissenschaftler und Nobelpreisträger Amartya Sen, dessen Konzept der Teilhabe- und Verwirklichungschancen dem Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung zu Grunde liegt, hat zu Recht die Bemessung von Wohlstand und Armut über traditionelle Einkommensanalysen hinaus um diese Lebenslagendimensionen erweitert.¹⁶ Danach gelten jene Familien als arm, die von einer Unterversorgung in diesen Bereichen betroffen sind. Insofern bedeutet Armut mehr als einen Mangel an finanziellen Ressourcen. Im vorliegenden Beitrag wird der Armutsbegriff jedoch auf die Dimension des Einkommens begrenzt, da Familien vor allem dann armutsgefährdet sind, wenn Eltern nur über geringe materielle Ressourcen verfügen.

Nach der Definition des Statistischen Bundesamtes gelten diejenigen Personen als einkommensarm, deren bedarfsgewichtetes Net-

toäquivalenzeinkommen 60 Prozent des Mittelwertes (Median) der Einkommen in der Bevölkerung unterschreitet.¹⁷ Um die Armutsrisikoquote unabhängig von der Größe und Zusammensetzung des Haushalts zu bestimmen, wird das Haushaltsnettoeinkommen durch Bedarfsgewichte geteilt. Die Gewichtung der Haushaltsmitglieder basiert auf der neuen Äquivalenzskala der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD): Der Haushaltsvorstand wird mit dem Faktor 1 bewertet, eine zweite erwachsene Person sowie weitere Personen ab 14 Jahren jeweils mit Faktor 0,5 und allen unter 14-jährigen Haushaltsmitglieder wird der Faktor 0,3 zugewiesen.¹⁸ Danach gilt ein

¹⁷ Das Nettoäquivalenzeinkommen ergibt sich aus dem Haushaltsnettoeinkommen dividiert durch die Summe der Äquivalenzgewichte der einzelnen Haushaltsmitglieder. Das Haushaltseinkommen umfasst die Summe aller Einkünfte aus Erwerbstätigkeit und Vermögen, privater Unterhaltsleistungen sowie staatliche Transferleistungen unter Abzug von Steuern und Sozialbeiträgen. Vgl. 3. Armuts- und Reichtumsbericht (Anm. 6), Bonn 2008, S. 17–18.

¹⁸ Bei der alten OECD-Skala erhält der Haupteinkommensbezieher den Gewichtungsfaktor 1,0, die übrigen Haushaltsmitglieder von 14 Jahren und älter erhalten den Gewichtungsfaktor 0,7 und die unter 14-Jährigen den Faktor 0,5. Die Analyse der Armutsquoten nach Verwendung der beiden Skalenvarianten ergibt für die Gesamtbevölkerung zunächst keine wesentlichen Unterschiede. Dagegen weichen die Werte für Familien mit Kindern deutlich voneinander ab. Nach der alten OECD-Skala ergeben sich weitaus höhere Werte familialer Armutsbetroffenheit als nach der neuen Skala. Vgl. Benjamin Benz, Armut im Familienkontext, in: Ernst-Ulrich Huster/Jürgen Boeck/Hildegard Mogge-Grotjahn (Hrsg.), Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung, Wiesbaden 2008, S. 381–399.

¹⁵ Vgl. Richard Hauser, Das Maß der Armut: Armuts- und Reichtumsquoten im sozialstaatlichen Kontext. Der sozialstaatliche Diskurs, in: Ernst-Ulrich Huster/Jürgen Boeck/Hildegard Mogge-Grotjahn (Hrsg.), Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung, Wiesbaden 2008, S. 94–117.

¹⁶ Vgl. Bundesregierung, Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Bonn 2008.

Ehepaar mit zwei Kindern unter 14 Jahren als arm, wenn ihnen monatlich weniger als 1848 Euro Nettoeinkommen verbleiben.⁹

In der *Tabelle* sind die aus dem Ansatz resultierenden konkreten Armutsquoten nach Haushaltsform und Familientyp dargestellt. Obwohl Familienarmut keineswegs ein neues Phänomen ist, hat sich die Situation für einzelne familiäre Teilgruppen verschärft. Die höchsten Armutsquoten finden sich bei Eineltern- und Singlehaushalten. Dagegen weisen Paarhaushalte ohne Kinder die niedrigste Armutsgefährdung auf.

Betrachtet man die Familientypen, so sind Alleinerziehende am stärksten von Armut betroffen. In Deutschland lebt jede dritte Einelternfamilien in Armut, in Ostdeutschland sogar jede zweite. Aber auch die Armutsquote von Paarhaushalten mit minderjährigen Kindern ist seit 2001 um knapp 3 auf 13,3 Prozent im Jahr 2006 gestiegen.

Zudem hat sich die Armutsquote der Familien mit einem Kind zwischen 2001 und 2006 in den west- und ostdeutschen Bundesländern fast verdoppelt. Waren 2001 in Deutschland noch 7,3 Prozent dieser Familien betroffen, stieg dieser Anteil bis 2006 auf 13,9 Prozent; in Ostdeutschland von 13,4 auf 26,1 Prozent. Aber auch Familien mit zwei Kindern sind verstärkt armutsgefährdet. Die Armutsquote für diese familiäre Teilgruppe stieg im untersuchten Zeitraum von 8,7 auf 12,4 Prozent im Westen und im Osten von 8,4 auf 19,6 Prozent. Interessanterweise ist das Armutsrisiko der Mehrkinderfamilien zumindest in Westdeutschland gesunken, ganz im Gegensatz zu Ostdeutschland: 38,1 Prozent der Mehrkinderfamilien sind dort von Armut betroffen.

Es kann festgehalten werden, dass Familien mit zu unterhaltenden Kindern nicht per se in der Einkommens- bzw. Wohlstandsverteilung gegenüber Singlehaushalten oder Paarhaushalten benachteiligt sind. Familien, in denen

⁹ Vgl. Statistisches Bundesamt, Datenreport 2008. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland, Berlin 2008, S. 163 f.; Zentrum Familie, Integration, Bildung, Armut im Diakonischen Werk der EKD, Aktuelle Armuts Grenzen und Armutsquoten (Einkommensarmut) 2008, in: www.nationale-armutskonferenz.de/publications/080606_Armuts Grenzen_Armutsquoten.pdf (12. 02. 2009).

Kinder leben, sind offenkundig heterogen und unterscheiden sich deutlich hinsichtlich ihrer Armutsgefährdung.

Dramatisch ist die Lage vor allem für Einelternfamilien wie auch für Familien mit mehreren Kindern in Ostdeutschland, aber auch Elternfamilien mit einem oder zwei Kindern sind je nach Erwerbskonstellation der Erwachsenen von Armut bedroht.

Ursachen familienbedingter Einkommensarmut

Zu den zentralen Ursachen von Armut zählen a) (Langzeit-)Arbeitslosigkeit, b) Erwerbseinkommen im Niedriglohnbereich wie auch c) eine Erwerbstätigkeit auf Teilzeitniveau. Der Zugang zu qualifizierter Erwerbsarbeit stellt damit eine zentrale Ressource dar, um der Armutsfalle zu entkommen. Dies gilt insbesondere für Mütter in Partnerschaften und für Alleinerziehende, denen aufgrund der Erziehungs-, Haus- und Pflegearbeit die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit häufig verwehrt bleibt. Die Brisanz des beschränkten Zugangs zum Arbeitsmarkt von Müttern verdeutlicht eine Studie über Familieneinkommen auf der Basis des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP): Danach sinkt der Anteil männlicher Hauptverdiener in Deutschland gegenüber einem steigenden Anteil erwerbstätiger alleinerziehender Mütter und Familienernährerinnen. Frauen werden vor allem dann Ernährerinnen, wenn der Partner prekär beschäftigt oder arbeitslos ist.¹⁰

Die zunehmende sozioökonomische Existenzsicherung einer Familie durch eine stärkere Erwerbsbeteiligung von Müttern wird in der Bundesrepublik Deutschland vor allem durch zwei Faktoren erschwert: Zum einen klappt nach wie vor eine große Lücke bei der Bezahlung von Frauen im Vergleich zu den Männern. Innerhalb der EU betrug die geschlechterspezifische Einkommensdifferenz im Jahr 2006 22 Prozent, und wurde nur noch von Estland und Zypern übertroffen.¹¹ Zum anderen behindert die schwierige Vereinbarkeit von Familien- und Berufsleben die Erwerbsintegration von Frauen. Internationale Vergleiche zeigen, dass die Armut in den Ländern niedriger ist, in denen ausreichend Kinderbetreuungseinrichtungen vorhanden sind: Empirische Daten der OECD aus dem Jahr 2005 belegen, dass die Länder mit den höchsten Kinderbetreuungsquoten der unter Dreijährigen nicht nur die höchsten Müttererwerbsquoten aufweisen, sondern auch die geringste Kinderarmut zu verzeichnen

¹⁰ Vgl. Christiane Klenner/Ute Klammer, Erosion des Ernährersmodells, in: Böckler Impuls, (2009) 3, S. 3.

¹¹ Vgl. Eurostat Pocketbooks, Key Figures on Europe, Luxembourg 2009, S. 84.

haben. Im Vergleich zu den skandinavischen Staaten, aber auch im Vergleich zu Belgien, den Niederlanden und Frankreich, die im Durchschnitt eine Betreuungsquote der unter Dreijährigen von 34,2 Prozent erzielen, lag diese Quote in Deutschland bei nur 9 Prozent.¹² Die unzureichende Betreuungsinfrastruktur schlägt sich in Deutschland in einer niedrigen Erwerbsquote von Müttern mit kleinen Kindern von nur 36,1 Prozent – im Vergleich zu diesen Ländern mit einer hohen Betreuungsquote und einer Erwerbsquote dieser Mütter von 63 Prozent – und in Kinderarmut nieder. Während in den skandinavischen Staaten die Kinderarmut bei 7,2 Prozent liegt, betrug sie in Deutschland im Jahr 2005 12,8 Prozent. Auch weist die Studie der OECD aus, dass erwerbstätige Alleinerziehende ein deutlich geringeres Armutsrisiko (26,6 Prozent) als erwerbslose Alleinerziehende (56 Prozent) haben.¹³

Trotz der positiven Entwicklung in den europäischen Nachbarstaaten fördert der konservative deutsche Wohlfahrtsstaat nach wie vor Ehen und Familien mit einer klassischen Aufgabenteilung. Dabei wollen nur noch 5,7 Prozent der Paare mit Kindern nach diesem Modell leben.¹⁴ Das nach wie vor dominante Lebensmodell von Familien zumindest in Westdeutschland ist dadurch gekennzeichnet, dass Frauen in der Regel nach dem Mutterschutz ihre Erwerbsarbeit entweder ganz aufgeben oder deutlich reduzieren, um die Erziehungs- und Hausarbeit zu übernehmen.¹⁵

Die sozial- und familienpolitischen Transferleistungen wie Arbeitslosengeld II, Sozial- und Wohngeld, aber auch Kindergeld, Kinderzuschlag und Kinderfreibeträge sowie Elterngeld reduzieren zwar die relative Einkommensarmut, können aber die Auswirkungen anderer sozioökonomischer Entwicklungen, wie beispielsweise Arbeitslosigkeit und niedrige Lohnabschlüsse, nicht ausgleichen. Aber auch die Unterbrechung der Erwerbstätigkeit von Müttern reduziert das Familieneinkommen bei gleichzeitig erhöhtem finanziellem Bedarf.¹⁶ Das Armutsrisiko von Familien mit Kindern hängt davon ab, wie viele Bezieher von Erwerbseinkommen in einem Haushalt leben und welche Einkommenshöhe erzielt wird. Ein Blick in die europäischen Nachbarstaaten verdeutlicht, wie durch eine

Familienpolitik, die auf eine gute Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsleben setzt, Familien- und Kinderarmut verhindert werden kann.

Familienpolitische Strategien zur Bekämpfung von Familienarmut

Mehr Kinderbetreuungseinrichtungen und die Sicherung eines ausreichenden Familieneinkommens durch umfassende Erwerbsarbeit sind daher wesentliche Strategien zur Bekämpfung der Familienarmut. Es kommt also nicht allein auf das Niveau der finanziellen Unterstützung von Eltern mit Kindern an; die beste Option zur Armutsprävention besteht darin, den Müttern eine Erwerbstätigkeit zu ermöglichen. Zu diesem Ergebnis kommt ebenfalls eine Studie im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung über Familienpolitik im europäischen Vergleich: Öffentlich angebotene bezahlbare Kinderbetreuung führt zu einer substanziell höheren Erwerbsbeteiligung von Müttern und zu deutlich weniger Kinderarmut. Das Beispiel Schweden belegt dies: Kennzeichnend für die schwedische Vereinbarkeitspolitik ist ein breites Angebot an Betreuungsplätzen für Kinder aller Altersstufen mit flexiblen Öffnungszeiten und sozial gestaffelten Elternbeiträgen. Insgesamt profitieren 41 Prozent der unter Dreijährigen von der öffentlich geförderter Betreuung.¹⁷

In der Bundesrepublik Deutschland ist seit Beginn der rot-grünen Legislaturperiode 1998 ein (zögerlicher) Paradigmenwechsel in der Familienpolitik zu verzeichnen, der von der derzeit regierenden großen Koalition aus CDU/CSU und SPD fortgeführt wird. So steht die Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf mittlerweile im Zentrum der aktuellen familienpolitischen Maßnahmen. Konkrete vereinbarkeitsorientierte Maßnahmen bilden bisher das Elternzeitgesetz, das Tagebestreuungsausbaugesetz (TAG) und das Betreuungsausbaugesetz für unter Dreijährige, die in diesem Kontext hinsichtlich ihrer Wirksamkeit bei der Bekämpfung von Familienarmut unter Einbezug des Ehegattensplittings im Folgenden betrachtet werden:

¹² Vgl. OECD, *Babies and Bosses – Reconciling Work and Family Life 2007*, in: www.oecd.org/document/60/0,3343,de_34968570_34968855_39682492_1_1_1_1,00.html (10. 2. 2009).

¹³ Vgl. OECD, *Growing Unequal? Income Distribution and Poverty in OECD Countries*, in: www.oecd.org/els/social/in-equality (10. 2. 2009).

¹⁴ Vgl. Anneli Rüling/Karsten Kassner, *Das beste Mittel gegen Kinderarmut*, in: *Böckler Impuls*, (2007) 8, S. 4–5.

¹⁵ Vgl. Ute Klammer, *Editorial. Konturen einer modernen Familienpolitik*, in: *WSI Mitteilungen*, 55 (2002) 3, S. 126.

¹⁶ Vgl. 3. Armuts- und Reichtumsbericht (Anm. 6), S. 92–96.

¹⁷ Vgl. Anneli Rüling/Karsten Kassner, *Familienpolitik aus der Geschlechterperspektive. Ein europäischer Vergleich*, Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Politik und Gesellschaft, Berlin 2007.

Erstens: Einen Schwerpunkt der Reformen zur besseren Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsleben bildet die Neuregelung des Bundeserziehungsgeldgesetzes. Seit 2001 können beide Elternteile, verheiratete wie auch nicht verheiratete Paare, gleichzeitig Elternzeit nehmen und jeweils bis zu 30 Wochenstunden arbeiten. Flankiert wurde die Neuregelung durch die Einführung des Teilzeitgesetzes, das einen Anspruch auf Teilzeit einräumt, allerdings die einvernehmliche Regelung mit dem Arbeitgeber voraussetzt. Im Hinblick auf die Bekämpfung der Familienarmut ist die zumindest im Ansatz erkennbare Aufbrechung der strikten geschlechterspezifischen Zuordnung von Erwerbs- und Familienarbeit positiv zu bewerten, da die Erwerbsintegration von Müttern gefördert wird. Auch die Option der gleichzeitigen Inanspruchnahme der Elternzeit durch beide Elternteile zielt darauf, Mütter und Väter stärker durch flexibilisierende Möglichkeiten an den Arbeitsmarkt zu binden. Kritisch zu bemerken ist jedoch, dass bei unterschiedlich hohen Einkommen der (Ehe-)Paare ein Anreiz besteht, dass der- oder diejenige mit dem höheren Einkommen weiterhin erwerbstätig bleibt, während in der Regel die Frau die Erwerbstätigkeit nach wie vor ganz unterbricht.¹⁸

Zweitens: Die Umsetzung des TAG, welches zum 1. Januar 2005 in Kraft trat und die verbindliche Schaffung von deutlich mehr Betreuungsplätzen für unter dreijährige Kinder bis zum Jahr 2010 regelt, stellt eine Ergänzung zur Elternzeitreform dar. Die Möglichkeit der außerhäuslichen Kinderbetreuung ist eine der wichtigsten Maßnahmen zur Aufnahme einer Erwerbstätigkeit, vor allem von Müttern. Allerdings konnten Kinderbetreuungskosten bisher lediglich steuerlich geltend gemacht werden, wenn sie den veranlagten Betreuungsfreibetrag von 1548 Euro überstiegen. Die teilweise Abzugsfähigkeit der Betreuungskosten begünstigt – wie auch schon die Kinderfreibeträge – Familien mit höheren Einkommen, während Bezieher unterer und mittlerer Einkommen von der Regelung kaum Vorteile haben. Allerdings gilt rückwirkend zum 1. Januar 2006, dass Familien ein

¹⁸ Vgl. Siegrid Leitner, Kind und Karriere für alle? Geschlechts- und schichtspezifische Effekte rot-grüner Familienpolitik, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, (2005) 8, S. 958–964.

Drittel der Kinderbetreuungskosten selbst bezahlen und dann weitere Kosten bis zu 4000 Euro von der Steuer absetzen können. Bei der neuen gesetzlichen Regelung gewinnen kleine und mittlere Einkommensbezieher, da der Eigenanteil niedriger sein kann und sich nun eine Erwerbstätigkeit (der Frau) dann eher lohnt. Allerdings kann weder von einer deutlichen Entlastung dieses Einkommens noch von einer tatsächlichen Begünstigung des zweiten Einkommens ausgegangen werden.¹⁹

Drittens: Im September 2007 einigten sich Bund und Länder über die Finanzierung des Ausbaus der Betreuungsangebote für unter Dreijährige. Länder und Kommunen können seit dem 1. Januar 2008 mit dem Aufbau einer bedarfsgerechten Betreuungsinfrastruktur beginnen. Bis 2013 sollen dann bundesweit für 35 Prozent der Kinder dieser Altersgruppe Betreuungsplätze (das sind ca. 750 000) geschaffen werden. Dabei beteiligt sich der Bund an dem geplanten Ausbau bis 2013 mit vier Milliarden Euro. Eine anschließende Beteiligung an den Betreuungskosten ist ebenfalls vorgesehen. Mit dem Kinderbetreuungsfinanzierungsgesetz wird Eltern zudem ab 2013 ein Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz für alle Kinder vom vollendeten ersten bis zum dritten Lebensjahr (Beginn des Kindergartenjahres 2013/2014) zugesprochen. Eltern, die ihre Kinder nicht in Einrichtungen betreuen lassen, soll stattdessen eine monatliche Zahlung in Form eines Betreuungsgeldes zugestanden werden.²⁰ Das geplante Kinderbetreuungsfinanzierungsgesetz ist damit eine Erweiterung des bestehenden Tagesbetreuungsbaugesetzes (TAG) und stellt durch den Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für unter Dreijährige eine größere Verbindlichkeit her. Insofern ist eine weitere Verbesserung der Vereinbarkeit von Erwerbs- und Familienleben zu erwarten.

Viertens: Das Ehegattensplitting, welches die Ehe und nicht Familien mit Kindern steuerlich fördert, steht trotz vielfacher Kritik bisher nicht zur Disposition. Am stärksten

¹⁹ Vgl. Jutta Träger, Familie im Umbruch. Quantitative und qualitative Befunde zur Familienmodellwahl, Wiesbaden 2009, S. 55–56.

²⁰ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Einigung zum Thema Betreuungsgeld erzielt, Pressemitteilung Nr. 266/2008 vom 27. 2. 2008, Berlin.

profitiert vom Ehegattensplitting ein Ehepaar, bei dem ein Partner viel und der andere über gar kein eigenes Einkommen verfügt. Während viele Länder der EU Eheleute individuell besteuern und sich damit an der Erwerbstätigkeit von Müttern und Vätern orientieren, begünstigt das deutsche Steuersystem die traditionelle Familienform des Alleinverdieners. Die Steuermindereinnahmen aus dieser Förderung der Ehe betragen über 20 Milliarden Euro, nur 57 Prozent dieser Summe entfiel auf Ehen mit Kindern.¹²¹ Die Entlastungen für Alleinverdiener in Europa fallen in Deutschland, neben Dänemark und Belgien, am höchsten aus, da zusätzlich zum Splitting-System eine hohe Steuerlast schon bei mittleren Einkommen anfällt. Das Ehegattensplitting stellt zwar keine grundsätzliche Barriere für die Erwerbsbeteiligung von Frauen dar, aber es fördert die Erwerbsbeteiligung von Müttern auch nicht. Eine deutliche Verbesserung würde durch die in den meisten europäischen Staaten praktizierte Individualbesteuerung oder durch die Familienbesteuerung (Familiensplitting), bei dem die Zahl der Kinder in der Familie berücksichtigt wird, erzielt werden.

Resümierend kann festgehalten werden, dass das infrastrukturelle Angebot an Kinderbetreuung, vor allem für Kleinkinder, als wichtigster Erklärungsfaktor für die Erwerbsbeteiligung von Müttern identifiziert werden kann. Die Bekämpfung der Familienarmut ist damit eng an das Niveau der Müttererwerbstätigkeit gekoppelt. Das zentrale Hindernis hinsichtlich des Ausbaus einer guten Betreuungsinfrastruktur insbesondere in Westdeutschland bestand bisher darin, dass Kindererziehung als genuine Aufgabe von Müttern verstanden wurde. Die damit einhergehenden kulturellen Leitbilder, die auch der institutionellen Ausrichtung des konservativen deutschen Wohlfahrtsstaats zugrunde liegen, verändern sich nur langsam. Besonders problematisch ist der Mangel an öffentlichen Betreuungsplätzen für unter dreijährige Kinder sowie an Ganztagsplätzen in Westdeutschland. Im Vergleich dazu ist die

¹²¹ Vgl. BMFSFJ (Hrsg.), Das Ehegattensplitting, Expertise für das Kompetenzzentrum für familienbezogene Leistungen, Berlin 2006; Margit Schratzenstaller, Familienpolitik – wozu und für wen? Die aktuelle familienpolitische Reformdebatte, in: WSI-Mitteilungen, 55 (2002) 3, S. 130.

Betreuungsinfrastruktur in Ostdeutschland weitaus besser ausgebaut, existierte doch in der DDR eine umfassende Ganztagsbetreuung für Kinder aller Altersstufen.¹²²

Die aktuellen familienpolitischen Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Familien- und Berufsleben – Elternzeitgesetz, das Tagebestimmungsgesetz (TAG) und das Betreuungsausbaugesetz für unter Dreijährige – setzen ein positives Signal in Richtung Ausbau der Betreuungsplätze. Auch hat sich das Betreuungsangebot für kleine Kinder seit 2002 in den westdeutschen Bundesländern verbessert, wenn auch auf niedrigem Niveau. Standen im Jahr 2002 lediglich für 3,9 Prozent dieser Gruppe Betreuungsplätze zur Verfügung, stieg dieser Anteil bis 2005 auf 7,7 Prozent. Demgegenüber steht in den ostdeutschen Ländern für 37 Prozent der Kinder ein Angebot bereit. Angesichts der tatsächlichen Betreuungsquoten wird deutlich, dass das Ziel von 750 000 Betreuungsplätzen bis 2013 viel zu ambitioniert ist.¹²³

Trotz der Verbesserungen der bisherigen vereinbarkeitsorientierten Maßnahmen kann die Bekämpfung von Familienarmut zukünftig nur dann erfolgreich sein, wenn ein Ausbau erfolgt, der die Verfügbarkeit von Kinderbetreuungsplätzen garantiert, die Betreuungsplätze bezahlbar sind bzw. eine finanzielle Bezuschussung erfolgt und wenn die Kompatibilität mit den Arbeitszeiten berücksichtigt sowie die Qualität der Kinderbetreuung gesichert werden. Dabei bleibt die Abschaffung des Ehegattensplittings zugunsten einer Individualbesteuerung oder eines Familiensplittings eine weitere Forderung, welche die vereinbarkeitsorientierten Maßnahmen flankieren sollte.

¹²² Vgl. Anneli Rüling/Karsten Kassner, Familienpolitik aus der Geschlechterperspektive. Ein europäischer Vergleich, Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Politik und Gesellschaft, Berlin 2007.

¹²³ Vgl. BMFSFJ, Kinderbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Bericht der Bundesregierung über den Stand des Ausbaus für ein bedarfsgerechtes Angebot an Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren, Berlin 2006.

APuZ

Nächste Ausgabe 18–19/2009 · 27. April 2009

60 Jahre Grundgesetz

Stephan Detjen

Abschied vom Grundgesetz?

Christoph Möllers

Vom Altern einer Verfassung

Hans Vorländer

Die Deutschen und ihre Verfassung

Horst Dreier

Eine Verfassung auf Abruf?

Christoph Gusy · Christoph Worms

Grundgesetz und Internet

Karlheinz Nclauß

Die Bundesregierung im Verfassungssystem

Helmut Vogt

Der Parlamentarische Rat in Bonn

Herausgegeben von
der Bundeszentrale
für politische Bildung
Adenauerallee 86
53113 Bonn.



Redaktion

Dr. Katharina Belwe
(verantwortlich für diese Ausgabe)
Dr. Hans-Georg Golz
Manuel Halbauer (Volontär)
Johannes Piepenbrink
Telefon: (0 18 88) 5 15-0
oder (02 28) 9 95 15-0

Internet

www.bpb.de/apuz
apuz@bpb.de

Druck

Frankfurter Societäts-
Druckerei GmbH
Frankenallee 71–81
60327 Frankfurt am Main.

Vertrieb und Leserservice

- Nachbestellungen der Zeitschrift
Aus Politik und Zeitgeschichte
- Abonnementsbestellungen der
Wochenzeitung einschließlich
APuZ zum Preis von Euro 19,15
halbjährlich, Jahresvorzugspreis
Euro 34,90 einschließlich
Mehrwertsteuer; Kündigung
drei Wochen vor Ablauf
des Berechnungszeitraumes

Vertriebsabteilung der
Wochenzeitung **Das Parlament**
Frankenallee 71–81
60327 Frankfurt am Main.
Telefon (0 69) 75 01-42 53
Telefax (0 69) 75 01-45 02
parlament@fsd.de

Die Veröffentlichungen
in *Aus Politik und Zeitgeschichte*
stellen keine Meinungsäußerung
der Herausgeberin dar; sie dienen
der Unterrichtung und Urteilsbildung.

Für Unterrichtszwecke dürfen
Kopien in Klassensatzstärke herge-
stellt werden.

ISSN 0479-611 X

Doris Bühler-Niederberger

3-8 **Ungleiche Kindheiten – alte und neue Disparitäten**

Kindheit ist durch soziale Ungleichheit strukturiert: Die lange, behütete Kindheit – seit dem 18./19. Jahrhundert Norm guten Aufwachsens – ist auf die soziale Vererbung von Status ausgerichtet. Es werden neue Ergebnisse zu ungleichen Chancen und Entwicklungen von Kindern dargestellt und diskutiert.

Henning van den Brink

8-14 **Von feinen Unterschieden zu großen Ungleichheiten**

Die kulturelle Dimension von sozialer Ungleichheit gewinnt in der heutigen Wissensgesellschaft an Bedeutung. „Die feinen Unterschiede“ (Pierre Bourdieu) bei der herkunftsspezifischen Ausstattung mit kulturellen Ressourcen führen zu ungleichen Startchancen von Kindern aus bildungsfernen Milieus.

Tanja Betz

14-20 **Kindheitsmuster und Milieus**

Kinder spielen in Milieuanalysen bislang keine Rolle. Diese Forschungslücke lässt sich durch eine ungleichheitstheoretisch fundierte Kindheitsforschung schließen. Anhand der Befunde aus einer repräsentativen Kinderbefragung werden milieuspezifische Kindheitsmuster in Deutschland skizziert.

Ingrid Paus-Hasebrink

20-25 **Mediensozialisation: Kinder aus sozial benachteiligten Familien**

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Mediensozialisation sozial benachteiligter Kinder. Basis ist eine Panelstudie über drei Jahre in Österreich zur Bedeutung von Medien für die Identitätsentwicklung und Wertevermittlung von Kindergarten- und Grundschulkindern.

Klaus Peter Strohmeier · Holger Wunderlich · Philipp Lersch

25-32 **Kindheiten in Stadt(teil) und Familie**

Kinder wachsen in Städten in unterschiedlichen räumlichen Umwelten mit ungleichen Lebenschancen auf. Anhand der beiden Städte Mülheim an der Ruhr und Gladbeck wird dies exemplarisch gezeigt; außerdem werden die Folgen für Familienpolitik benannt.

Jutta Träger

33-38 **Familienarmut: Ursachen und Gegenstrategien**

In Deutschland steigt der Anteil der Familien, die armutsgefährdet sind. Betroffen sind neben Alleinerziehenden auch Familien mit einem Kind oder zwei Kindern. Zentrale Bedingung familialer Armutsbekämpfung ist der Zugang, insbesondere von Müttern, zu qualifizierter Erwerbsarbeit.